notiser och
rapporter från

PEDAGOGISK-
PSYKOLOGISKA
INSTITUTIONEN

LÄRARHÖGSKOLAN
FACK, 200 45 MALMÖ 23

pedagogisk-psykologiska problem

Arte, H.:

TRE UPPSATSER OM BETEENDEVETENSKAPLIG FORSKNING, KULTURTRADITIONER OCH PERSONLIGHETSTEORIER

Nr 313 Januari 1977

Inger och Bernhard med tillgivna hälsningar från Hans.

TRE UPPSATSER OM BETEENDEVETENSKAPLIG FORSKNING, KULTURTRADITIONER OCH PERSONLIGHETSTEORIER

Hans Arte

Arte, H. Tre uppsatser om beteendevetenskaplig forskning, kulturtraditioner och personlighetsteorier. Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö: Lärarhögskolan), Nr 313, 1977.

1. Skiss till en analysmodell för styrfaktorer inom forskningen. En analysmodell introduceras och vetenskapen avgränsas med hjälp av definitionsskalor. Olika styrfaktorer inom forskningen diskuteras. Speciell uppmärksamhet ges åt det vetenskapliga språkets styrfunktion.
2. Samhällsutveckling och specialpedagogik. Skolans och specialpedagogikens utveckling analyseras mot bakgrund av två kulturtraditioner: den naturvetenskaplig-merkantila traditionen och den humanistisk-romantiska. Fyra olika stadier i specialpedagogikens utveckling särskiljes.
3. På jakt efter en personlighetsteori. Några personlighetsteorier summeras och kommenteras. En strukturanalytisk personlighetsmodell med pedagogisk relevans introduceras. Exempel på modellens användning vid ITV/VR-simulerade interpersonella relationer och i strukturanalytiska samtal ges.

Nyckelord: Forskningsprocessen, styrning, vetenskapligt språk, kulturtradition, personlighetsteori, strukturanalys, simulering, ITV/VR.

INNEHÅLL

INNEHÅLL (forts)

Förord

Föreliggande tre uppsatser kan ses som sammanfattningar av min mera vetenskapligt inriktade verksamhet under de senaste fem åren vid pedagogisk-psykologiska institutionen vid Lärarhögskolan i Malmö.

Den första uppsatsen, "Skiss till en analysmodell för styrfaktorer inom forskningen", är en naturlig fortsättning på mitt tidigare arbete, "Testprofil och tolkning av intraindividuella differenser" (Arte, 1966 och 1967). Jag sökte där belysa testmetodens betydelse för tolkningen av prestationsvariabler. De analytiska redskap som jag tillägnat mig ville jag senare anpassa till personlighetspsykologiska frågeställningar. Svårigheterna blev i starten helt oöverstigliga då de olika personlighetsteoriernas begrepp ej gick att entydigt förankra. Arbetet kom då att inriktas på de psykologiska och pedagogiska vetenskapernas inre struktur. Resultatet av detta arbete sammanfattas i den första uppsatsen.

Under dessa studier blev jag allt mer uppmärksam på hur vårt tänkande beträffande människan kunde föras tillbaka till olika kunskapstraditioner. Detta arbete är i sitt begynnelseskede och i analysen synnerligen bristfällig. Jag fick tillfälle att kortfattat presentera huvudlinjerna i denna analys vid Hermods studiedagar 1976. Då jag tror att tankegångarna skulle kunna bidraga till en mer preciserad pedagogisk debatt har jag låtit en bearbetning av föredraget ingå i denna skrift. Uppsatsen "Samhällsutveckling och specialpedagogik" har kvar den relativt populära och polemiska karaktären, som föredraget präglades av.

I den tredje uppsatsen "På jakt efter en personlighetsteori" försöker jag sammanfatta den personlighetsmodell som f n styr mitt arbete. Praktiska exempel på tillämpningar av modellen ges i uppsatsens avslutande delar.

SKISS TILL EN ANALYSMODELL FÖR STYRFAKTORER INOM FORSKNINGEN

1. NÅGRA INLEDANDE REFLEXIONER

I min tidigare forskning har jag ägnat mig åt att försöka ge funktionell mening åt hypotetiska konstruktioner inom beteendevetenskaperna (Arte, 1966). Speciellt uppmärksammade jag differentialpsykologiska variabler i profiler för studievägledning. Trots min kritiska inställning till det differentialpsykologiska variabeltänkandet blev detta mitt främsta verktyg i det praktiska psykologarbetet, då min utbildning endast hade gett mig denna begreppsmässigt välförankrade teori att tolka verkligheten med.

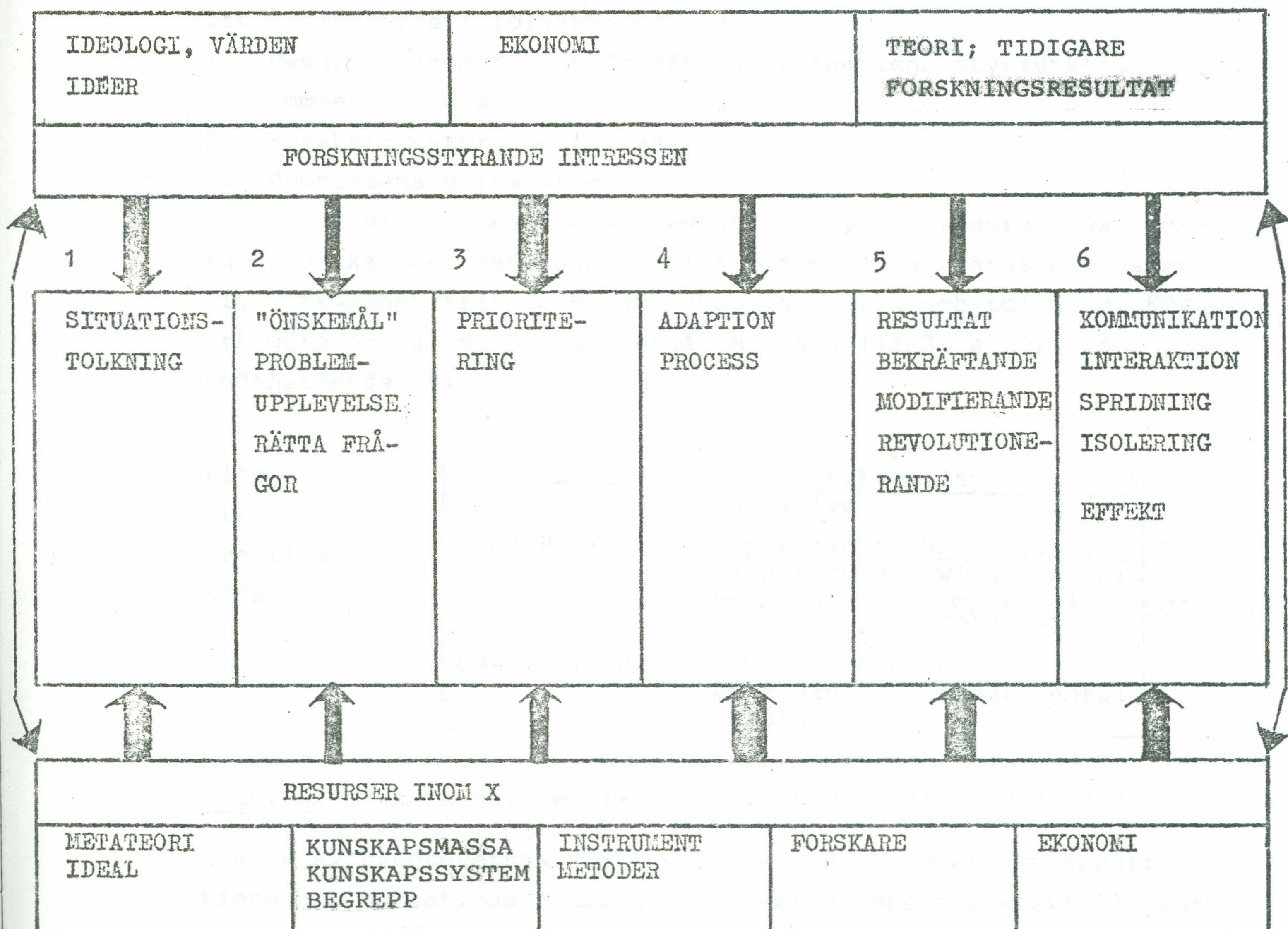
Ett intensivt sökande efter alternativa tolkningar gjorde att jag successivt blev alltmer medveten om den styrande funktion det teoretiska språket hade (språk används här i mycket vid betydelse, se bl a språkgemenskap nedan). Frågorna jag ställde och svaren jag fann var i hög grad beroende av den språkstruktur som styrde min undersökning. Jag blev medveten om att verkligheten och språken som betecknade den var skilda åt, men att vi med den språkliga utsagan kunde "pröva" verkligheten - ett synsätt som har viss likhet med den logiskt empiriska traditionen. Positivismens dröm om den slutgiltiga reduktionen av vetenskapliga utsagor till det universella språket (den monistiska föreställningen) fann jag dock vara en orimlig och meningslös strävan. Denna strävan riskerar att främmandegöra oss från svårtolkade mänskliga upplevelser. Spänningen i beteendevetenskaplig forskning ligger i att söka maximalt meningsfulla strukturer, som ger tolkning åt så stor del av verklighetsupplevelsen som möjligt.

2. ANALYSMODELLEN INTRODUCERAS OCH VETENSKAPEN AVGRÄNSAS

Att ge sig på att analysera styrfaktorerna inom forskningsprocessen är ett oerhört komplicerat företag och antalet modeller [1] som kan styra analysen är givetvis många. För mitt eget tänkande har den modell som återges i figur 1 (sid 4) varit till hjälp. De olika stegen i processen ses här som ett resultat av spelet mellan intressenter och producenter. Spelet kan vara direkt

[1] Modell betecknar här en analógi på analysnivå, vilken kan initiera och styra viss typ av datainsamling, medan teori står för utsagor som integrerar analys- och data-nivå.

registrerbart (muntlig och skriftlig kommunikation) men kan även ske på ett svårregistrerbart sätt t ex i form av ömsesidigt upplevda förväntningar. Intressentgruppen utvecklar olika förväntningar på och attityder till forskarpersoner och vetenskapliga institutioner. Forskargruppen väljer med ledning av sina förväntningar och attityder olika kommunikationssätt i relation till olika intressentgrupper.



(Pilarnas tjocklek anger hypotetisk styrningsgrad.)

Figur 1. Modell över styrfaktorer

Det är kanske viktigt att påpeka att intressentnivån och resursnivån ej förutsätts vara personellt åtskilda. Även forskare är i hög grad intressenter. De kan när det gäller tillämpad forskning ingå i expertgrupper för medelsfördelning. När det gäller grundforskning består intressentgruppen i huvudsak av forskare.

I den fortsatta framställningen kommer modellens olika delar att kommenteras i följande ordning:

1. Resurser inom X, där framför allt teoriens styrfunktion kommer att diskuteras.
2. Forskningsstyrande intressen.
3. Processens olika steg.

Innan vi ger oss i kast med att analysera resursernas styrfunktion kan det vara skäl till att försöka avgränsa vetenskaplig verksamhet från icke-vetenskaplig analys och tolkning. För att göra denna avgränsning utgår M. Marx (1963, s 11) från nedanstående skiss:

Literature, Art, Practical, Affairs,	HYPOTHESES	Testability		SCIENCE
		intuitive	rigorous	
	CONSTRUCTS	Operational Specificity		
		with surplus meaning	with explicit empirical referents	
	OBSERVATIONS	Control		
		everyday (ambiguous)	experimental	

Figur 2. Element vid teorikonstruktion enl Marx (1963, s 11)

Graden av hypotesernas verifierbarhet, de hypotetiska konstruktionernas operationalisering och observationernas kontrollerbarhet skulle alltså enligt detta synsätt avgöra vad som är vetenskap eller ej. Var man drar gränslinjen på de olika variablerna kommer sannolikt att variera från vetenskapsgren till vetenskapsgren. En nackdel med skissen är att den endast är tillämpbar på vetenskaper som arbetar utifrån naturvetenskaplig grundsyn (Science) och den är även tidsmässigt bunden. Mer allmänt kan man säga att

skillnaden mellan vetenskapligt språk och litterärt eller vardagsspråk markeras genom graden av referensernas synlighet eller entydighet (t ex operationell- och nätverksförankring, se s 7). En vetenskaplig språkgemenskap har likartade referenser. Forskaren A kan ge B:s utsagor meningsfull innebörd genom det redovisade strukturella nätverket. I vardagsspråket är referenserna dolda.

För en analys av beteendevetenskapernas styrning är man enligt min mening mer betjänt av att tillämpa fyra olika definitionsskalor eller kriterier av vilka den första är av överordnad karaktär (se nästa sida).

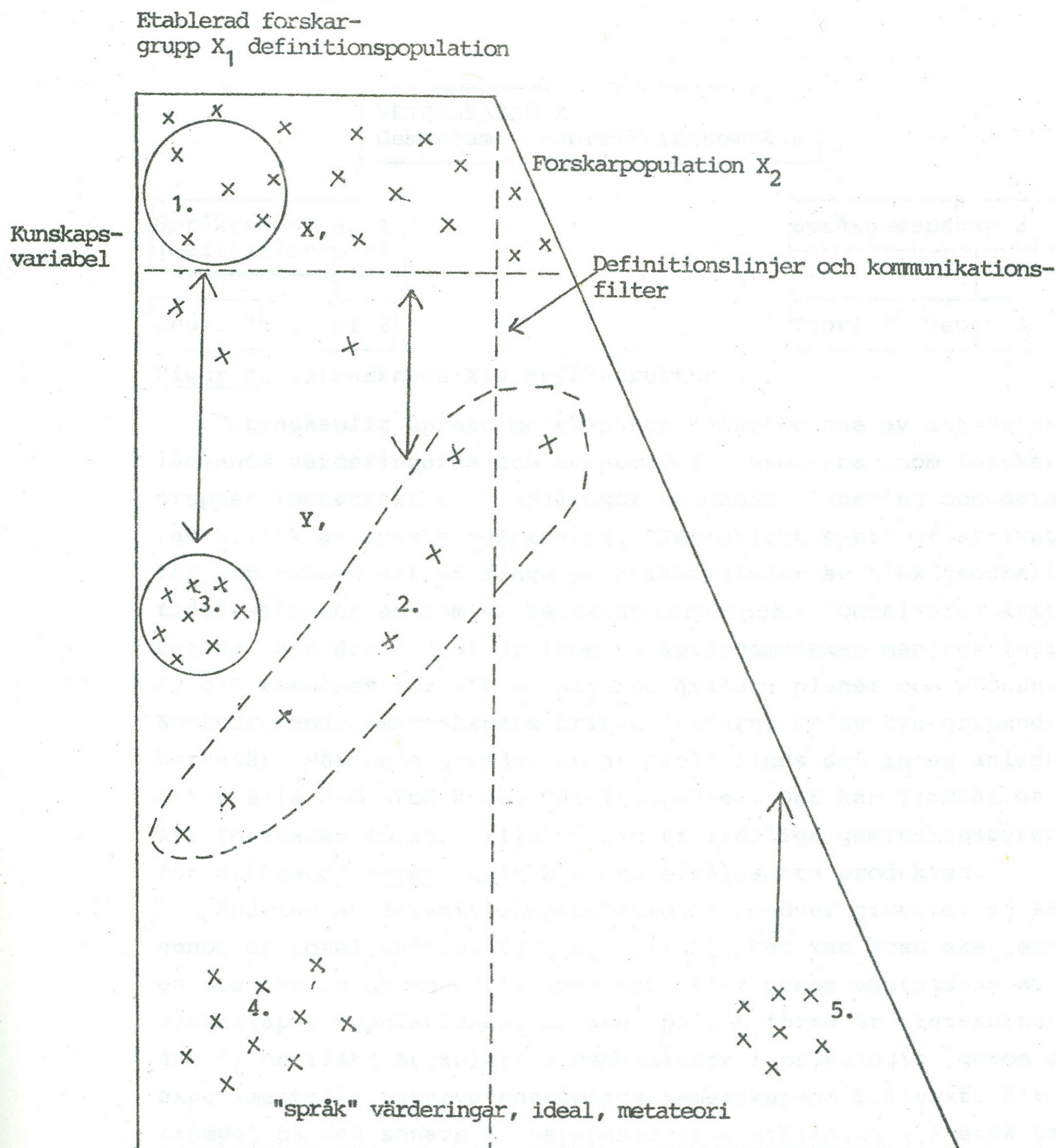
3. DEFINITIONSSKALOR

3.1 Populationskriteriet

Vetenskapen X är en uppsättning utsagor om empiriska företeelser som medlemmarna i forskarpopulationen X_1 (se figur 3) accepterar i varierande grad vid viss tidpunkt. Att populationen X_1 får utgöra definitionspopulation sammanhänger med att forskningsintressenterna ser medlemmarna i X_1 som representanter för vetenskapen. Skulle på grund av sociala omvälvningar eller accepterandet av revolutionerande vetenskapliga resultat intressentgrupperna i stället se medlemmarna i en annan forskarpopulation som representanter för X blir denna vetenskap omdefinierad.

Accepterandet av utsagorna kan ske i olika grad. Vissa utsagor är helt avgörande för X_1:s gemenskap, andra är av mindre betydelse. Vetenskapen X kan ses uppdelad i olika språkgemenskaper, vilka kan ha olika grundläggande värderingar och synsätt, kanske helt olika metateori. I en mindre hårt styrd vetenskap är sannolikt antalet språkgemenskaper fler än i en av många avgörande utsagor specifierad och styrd vetenskap (jfr t ex variationen i vetenskapliga produkter med franskt ursprung och med sovjetiskt).

Vetenskapen X:s språkstruktur kan åskådliggöras enligt figur 4 (s 8).



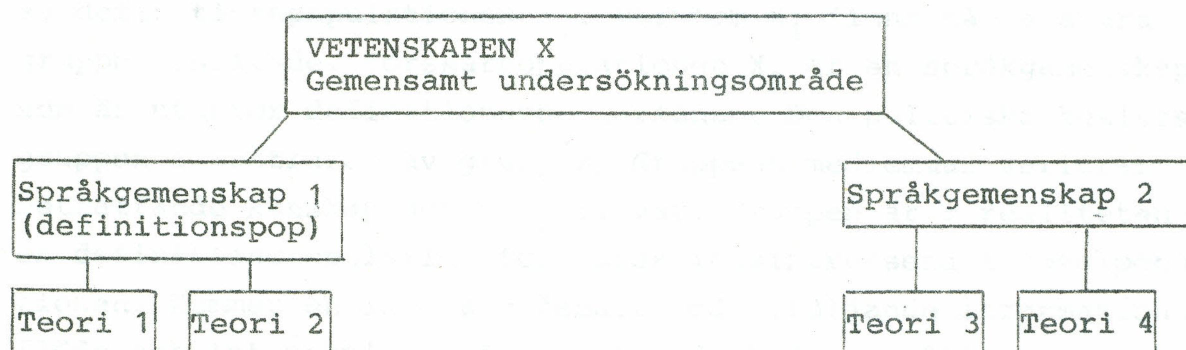
Grupp 1. Forskargrupp med god kommunikation med lekmannagr. 3., som kan tänkas vara en påtryckningsgrupp

2. Politisk beslutsgrupp

4. "Utanför"-grupp inom Y, kunskapsbrist men ej värdekonflikt

5. "Utanför"-grupp inom Y, kunskapsbrist och värdekonflikt

Figur 3. Forskarens definitionspopulation och kontrollpopulation resp spridningspopulation och effektpopulation



Figur 4. Vetenskapen X:s språkstruktur

Vetenskaplig språkgemenskap kan kännetecknas av att de grundläggande värderingarna och accepterade metoderna inom forskargruppen teoretiskt sett möjliggör gemensam planering och detaljerad kritik av forskningsprojekt. "Teoretiskt sett" är skrivet för att betona att en mängd praktiska hinder av t ex geografisk, tidsmässig och ekonomisk karaktär föreligger. "Detaljerad kritik" betonar att det endast är inom en språkgemenskap man har intresse av och resurser för att detaljerat granska planer och produkter. Konkurrerande gemenskapers kritik (extern) är av övergripande karaktär. När hela grundsynen är "fel" finns det ingen anledning att syssla med produktens detaljaspekter. Det kan framhållas att forskaren ibland tillåter sig tillfälliga gemenskapsbyten för att genom intern kritik kunna ifrågasätta produkten.

Ändring av definitionspopulationen behöver givetvis ej ske genom en total ändring från X_1 till X_2. Den kan även ske genom en utstötning av en språkgemenskap eller genom upptagande av en gemenskap i populationen. Exempel på det förra är utstötningen av den filosofiskt spekulativa gemenskapen i psykologin genom den experimentellt naturvetenskapliga gemenskapens tillväxt. Ett exempel på det senare är psykoanalysens ställning i svensk psykologi. Från att ha varit helt utanför populationen började vissa tankegångar accepteras genom de perceptgenetiska experimenten och har i dag institutionaliserats genom att gemenskapen har en representant som biträdande professor. Den existensialistiska gemenskapens ställning i Sverige i dag är väl mer oklar och jag upplever den som fortfarande utanför definitionspopulationen.

Populationskriteriet illustreras av figur 3. X-axeln ser jag som en språk-, värderings- och metateoretisk variabel. Dess

kontiniuitet kan dock allvarligt ifrågasättas. Y-axeln är en kunskapsvariabel. Kunskap blir här, liksom vetenskap, definierad av definitionspopulationen X_1. Förutom X_1 finns några andra grupper inritade. Forskarpopulationen X_2 är en språkgemenskap som är utanför definitionspopulationen. Den politiska besluts-gruppen illustreras av grupp 2. Gruppens medlemmar varierar beträffande kunskap och värderingar. Gruppen är i realiteten ofta en definitionspopulation för forskningsintressena i totalpopulationen. Kommer en intensiv debatt med åtföljande informationsflöde och interaktion igång rubbas dock dess ställning. Atomforskningens intressentgrupper kan tjäna som exempel - en mycket begränsad lekmannagrupp har utvidgats till folkrörelser.
Grupp 3 representerar närmast en slags "pressure-group" med direktkontakt med en grupp inom X_1. Den kan även illustrera en referensgrupp. Grupp 4 har i det skisserade fallet alltför dålig fackkunskap för att ha något inflytande på de forskningsstyrande intressena. Grupp 5 är kunskaps- och värderingsmässigt utanför.

Problemet med forskningens eventuella frihet kan något belysas med ledning av denna definitionsskala. Vi får här särskilja minst tre olika styraspekter av forskningen.

1. Styrningen inom X_1. Den vetenskapsdefinition som X_1 representerar är givetvis i hög grad styrande, då den avgör vad som är vetenskap inom populationen. Är definitionen vid eller snäv? Speciellt i grundforskningssammanhang (forskning som görs för kollegor) torde denna aspekt vara mycket styrande. Ofriheten upplevs ej av dem för vilka definitionen är självklar utan endast av språkgruppens randpersoner.

2. Intressentgruppens direkta process och produktstyrning. En rimlig hypotes är här att ju mindre populationen X_1 är och ju mer språkligt och kunskapsmässigt isolerad den är från Y ju friare upplever sig forskaren. Enligt denna hypotes torde svensk atomenergiforskning under en lång rad av år ha upplevt sig betydligt friare än den pedagogiska forskningen, vars arbete varit relativt lättillgängligt för intressentgrupperna.

3. Ekonomisk styrning. Intressentgruppernas medelsfördelning är kraftigt indirekt styrande. Frihetsupplevelsen ur denna aspekt är i hög grad "relativ", dvs sammanhänger med vad andra projekt får eller inte får. Även den ekonomiskt ovissa framtiden bidrar till upplevelse av hård styrning.

Förutom det överordnade populationskriteriet anser jag att tre andra kriterieaspekter bör analyseras vid avgränsningen av

vetenskap från icke-vetenskap.

3.2 Offentlighetskriteriet

Endast för definitionspopulationen tillgängliga utsagor kan vara vetenskap. En vetenskaplig utsaga måste på något sätt vara dokumenterad och åtkomlig för den grupp individer som definierar vetenskapen. Det senaste århundradets enorma tillväxt av såväl de vetenskapliga populationerna som de vetenskapliga utsagorna har allvarligt illustrerat kriteriets problematik. Sannolikt finns det i dagens läge många vetenskapliga utsagor, som inte betraktas som vetenskapliga ej på grund av att de saknar aktualitet för definitionspopulationen utan på grund av att de ej är dokumenterade på ett tillgängligt sätt. Man söker motverka begränsningen genom t ex "Abstracts", system för datorbaserad informationslagring och informationssökning. En viktig styraspekt är därför de dokumentationsrutiner som en vetenskap etablerat och de urvalskriterier som ligger till grund för valet av dokumentationssätt, vilka förutsätts ha olika genomslagsförmåga. Även i ett så begränsat pedagogiskt forskningsområde som Sverige har jag stött på tidsmässigt angränsande projekt inom samma språkgemenskap (avgränsning se ovan) som av litteraturanvisningar att döma inte utnyttjat varandras resultat.

Dokumentationsformen är en betydelsefull faktor för utsagans vetenskapliga status. Det som står i en internationellt präglad facktidskrift har högre vetenskaplig status än det som t ex publiceras i en fackorganisations medlemsorgan. Det som dokumenteras i tryck har högre status än det som utkommer i stencilform. För de språkgemenskaper som ej ingår i definitionspopulationen är problemet med spridning större. Extremgemenskaperna får söka publicera sig i olika pamflettartade skrifter med nationell begränsning, vilket försvårar deras möjlighet att omdefiniera vetenskapen (vilket både är på gott och ont).

3.3 Neutralitetskriteriet

Ju mer metodinvolverad forskaren är i det som studeras desto lägre vetenskaplig status har resultaten. Denna neutralitetsaspekt har

setts som ett närmast oeftergivligt krav på den vetenskapliga processen. Forskaren måste kunna uppfattas som en neutral observatör. I 1974 års avtalsförhandlingar aktualiserades kriteriet på ett intressant sätt. Såväl LO som SAF har välmeriterade forskare till sitt förfogande för utarbetande av underlaget till förhandlingarna. Deras "neutralitet" ifrågasätts då en "expertgrupp" tillsätts. De senaste årens diskussioner har ju ofta betonat att forskaren på intet sätt kan vara ideologiskt neutral, möjligen omedveten om sina värderingar. Speciellt vetenskaper som sysslar med mänskliga aktiviteter är värderingskänsliga. De frågor man ställer och det språk man använder är intimt kopplat med grundläggande värderingar.

På senare år har olika typer av "medlevande" eller "medagerande" forskning introducerats inom antropologi, pedagogik och sociologi. Resultaten har ifrågasatts dels med hänsyn till involvering dels med hänsyn till generaliserbarhet (de erhållna resultaten är så specifika att de saknar värde för allmänna utsagor). Jag anser att detta kriterium är verkligt centralt att arbeta med. Kliniskt psykologiskt arbete kännetecknas i hög grad av ett pendlande mellan närmande (involvering) och fjärmande (språklig reflektion), där man försöker strukturera upplevelserna i den kliniska relationen. Ett motsvarande arbetssätt vore möjligt att etablera i olika typer av "Action research". Det är klart att riskerna är uppenbara. Forskaren engagerar sig helt i processen och fjärmandet kommer inte att kännetecknas av reflektion utan av förvirring, vilket leder till att de vetenskapliga utsagorna saknar intresse. Pedagogiska exempel på ett vetenskapligt sett meningsfullt medlevande (med relativt stora avstånd) är Trankells (1973) Kvarteret Flisan och på medagerande är Midwinter med fleras arbete i Liverpools slum (Midwinter, 1972).

3.4 Upprepningskriteriet

De använda metoderna (i vid bemärkelse) bör vara så beskrivna att det åtminstone i en teoretiskt konstruerad situation skall vara möjligt att genom nya studier verifiera resp falsifiera resultaten (beroende på vetenskapssyn och mot bakgrund av X_1:s paradigm).

Att jag här fört in begreppet teoretiskt och konstruerad sammanhänger med att kliniska relations- och tidsbetingade data annars skulle falla för kriteriet, vilket är fallet inom vissa språkgemenskaper inom psykologins definitionspopulation. Men gemenskapernas åsikter divergerar här kraftigt och utstötning pga klinisk metodik tycks för närvarande ej aktuell inom psykologin. Snarare tycks tendensen vara ett ökat accepterande av den. I och med att kriterievariablen är så diffus i sin tolkning är det mycket få vetenskapliga resultat som kan förkastas enbart på denna grund. Vissa parapsykologiska data torde räknas hit. Men det är rätt intressant att se hur t ex den parapsykologiska forskningen i Holland och England söker att få vetenskaplig status just genom att metodiskt leva upp till kriteriet.

4. ASPEKTER PÅ STYRFAKTORER INOM VETENSKAPEN

Forskningsprocessen styrs av de teorier en språkgemenskap har utvecklat. Teorierna kan vara uttalade och därigenom direkt tillgängliga för analys, eller outtalade. Den grundläggande metateoretiska basen för forskningen är i många fall outtalad men oftast åtkomlig genom analys av gemenskapens övriga teorier. Det är ju här inte fråga om empiriskt kontrollerbara utsagor så det är kanske inte underligt att forskarna med den metodiska träning de haft länge försummat dessa övergripande aspekter. De senaste åren har den metafysiska diskussionen blivit mycket intensiv och olika språkgemenskaper har sökt utveckla eller återupptäcka alternativa metafysiska ställningstaganden gentemot den logiskt empiriska traditionen. Jag önskar ej här fördjupa mig i denna komplicerade diskussion utan går över till olika språkgemenskapers teoretiska utsagor - deras redskap för utforskandet av verkligheten. Redskap som begränsar och vidgar. Ett exempel på ett teoretiskt begrepps vidgande förmåga kan följande citat från Börjesson (1974, s 19) få illustrera:

"En angelägen fråga är varför vissa begrepp får en viktig position inom ett teoretiskt system. Ett skäl är att begreppet avtäcker - eller upptäcker! - ett centralt fält av ett kunskapsområde. Det klassiska exemplet för psykologiens vidkommande är i detta fall begreppet 'det omedvetna'. Tänk på vilken erfarenhetsvärld som blir omedelbart tillgänglig med hjälp av detta begrepp."

Begreppet teori har i min framställning en vid innebörd och innefattar i sig grovt skisserat följande tre nivåer.

1. En verbal sammanfattning av erhållna eller förväntade data på ett av språkgemenskapen accepterbart sätt.
2. En förklaring av något erhållet eller förväntat samband. Vanligen anges här en funktionell relation eller formuleras en hypotes.
3. Ett <u>system</u> av symboliska (i psykologi vanligen verbala) utsagor av sammanfattande eller förklarande (förstående) karaktär.

De teoretiska utsagorna av typ 1 och 2 kan ibland upplevas som relativt isolerade från övriga teoretiska utsagor, men oftast är även de förankrade i djupare strukturer av systemkaraktär, men relationerna till andra utsagor uttalas ej. Centrala element i den teoretiska utsagan är begrepp och hypotetiska konstruktioner (constructs). Vanligt är att man i engelskspråkig litteratur låter begrepp hänföra sig till ting, egenskaper eller händelser och hypotetiska konstruktioner involvera någon typ av relation. I min tidigare analys (Arte, 1966) försöker jag särhålla två typer av hypotetiska konstruktioner:

<u>"Hypotetiska konstruktioner av typ A</u>

S_1 - (HC_1) - R_1 (observerat förhållande)
S_{x1} - (HC_1) - R_{x1} (hypotetiska förhållanden där HC_1 kan användas)
S_{x2} - (HC_1) - R_{x2}
.. .. ..
S_{xn} (HC_1) - R_{xn}

(HC = hypothetical construct)

Det rör sig i detta fall om ett inskjutet hypotetiskt begrepp, HC_1, som gör den observerade S-R-relationen begreppsmässigt hanterlig, men som man hypotetiskt menar även skulle kunna vara adekvat för andra S-R-relationer. Forskningen inriktas på att visa nya relationer för vilka HC ger en meningsfull tolkning. Ett visst hypotetiskt begrepp kommer alltså med tiden att definieras av en serie olika S-R-relationer. Man kan t ex inom psykometriken låta de olika använda intelligenstesten samtliga definiera samma hypotetiska begrepp - intelligens. Definitionen blir därigenom avgjort mer diffus än om man låter begreppet definieras av en bestämd S-R uppsättning, men det mer allmängiltiga begreppet har teoretiskt klara fördelar vid analys av en metods giltighet.

<u>Hypotetiska konstruktioner av typ B</u>

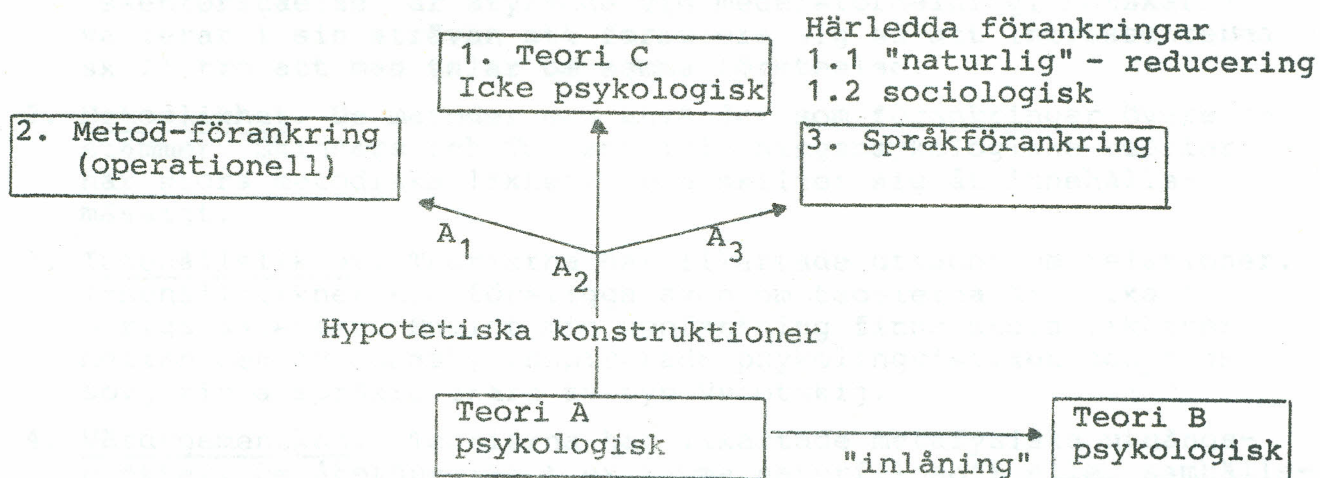
S_1 - $(HC_1, HC_2, HC_3 \ldots)$ - R_1 (observerat förhållande)
S_{x1} - (" " ") - R_{x1} (hypotetiska förhållanden där HC_1 etc kan tänkas användbara)

S_{xn} - (" " ") - R_{xn}

Enligt denna modell inskjutes flera hypotetiska begrepp i S-R relationen. Ett visst svar, R_1, förklaras då hypotetiskt av flera variabler, HC_1, etc, som även antages kunna förklara reaktioner i andra sammanhang. Forskningen måste här inrikta sig på att finna flera situationer där begreppen är användbara samt att försöka analysera variablernas inbördes relationer och deras specifika bidrag till variansen. Resultaten från en viss metod inom psykometriken kan förklaras av t ex motivationsfaktorer, olika 'respons-sets', verbal förståelse och induktiv förmåga. Genom att här systematiskt variera olika metoder kan de hypotetiska begreppen erhålla allt bättre operationell förankring.

De faktoranalytiskt härledda variablerna är närmast att uppfatta som begrepp av denna typ. De är dock härledda genom analys av 'svars'-interkorrelationer och saknar direkt anknytning till stimulusvariablerna.[1]"

Den teoretiska strukturens konstruktioner kan ges mening på olika sätt. Nedanstående skiss kan hjälpa till att belysa varierande förankringar.



Figur 5. Psykologiska begreppsförankringar

1. Teorins konstruktioner kan alltså ges mening genom att de härledes från psykologin till angränsande vetenskap på "lägre" eller "högre" nivå. I den naturvetenskapligt betonade psykologin eftersträvades en "naturlig", t ex fysiologisk, förankring. En sådan gav särskild "tyngd" åt teorin. Belysande för hur man sökt öka teorins slagkraft genom fysiologisk härledning är Sjöbrings personlighetsvariabler och gestaltpsykologins isomorfi-teori.
   I dagens diskussion tycks det upplevas som väsentligare att finna "länkbegrepp" med sociologin.

2. Konstruktionernas metodiska förankring är uppenbar, men varierar i konsekvens mellan olika språkgemenskaper, från de inskjutna variablerna i vissa experimentella sammanhang till de mer vagt förankrade konstruktionerna i kliniskt arbete.

1) Utsagan var sannolikt adekvat 1966. Senare forskning har faktorbehandlat även stimulusvariabler.

3. Språkförankring innebär att konstruktionen ges mening genom allmänna definitioner, - synonymer, bruksdefinitioner eller attributbeskrivning - eller genom dess inplacering i ett "nätverk", system.
Av det ovan sagda torde framgå att det är en synnerligen komplicerad struktur som ger konstruktionen dess mening. Denna mening blir specifik för varje teoretiskt system, vilket är väsentligt att beakta vid "inlåning" av begrepp från en annan teori.

Vid analys av en teoris struktur i jämförelse med en annans bör följande likhetsaspekter beaktas:

1. Begreppslikhet. Teorierna använder samma ord, men konstruktionerna kan vara förankrade i helt olika strukturer. Dollard-Miller använder ett psykoanalytiskt språkbruk vid deras analys av aggressionen, men på grund av teoriernas olika struktur har begreppen olika innebörd. Enbart begreppslikhet mellan två teorier åstadkommer lätt "skenförståelse" - man accepterar varandras utsagor därför att de ges olika tolkning. Denna "skenförståelse" är styrande vid medelsfördelning. Forskarna varierar i sin strävan att formulera sig så att intressenterna skall tro att man talar om samma företeelse.

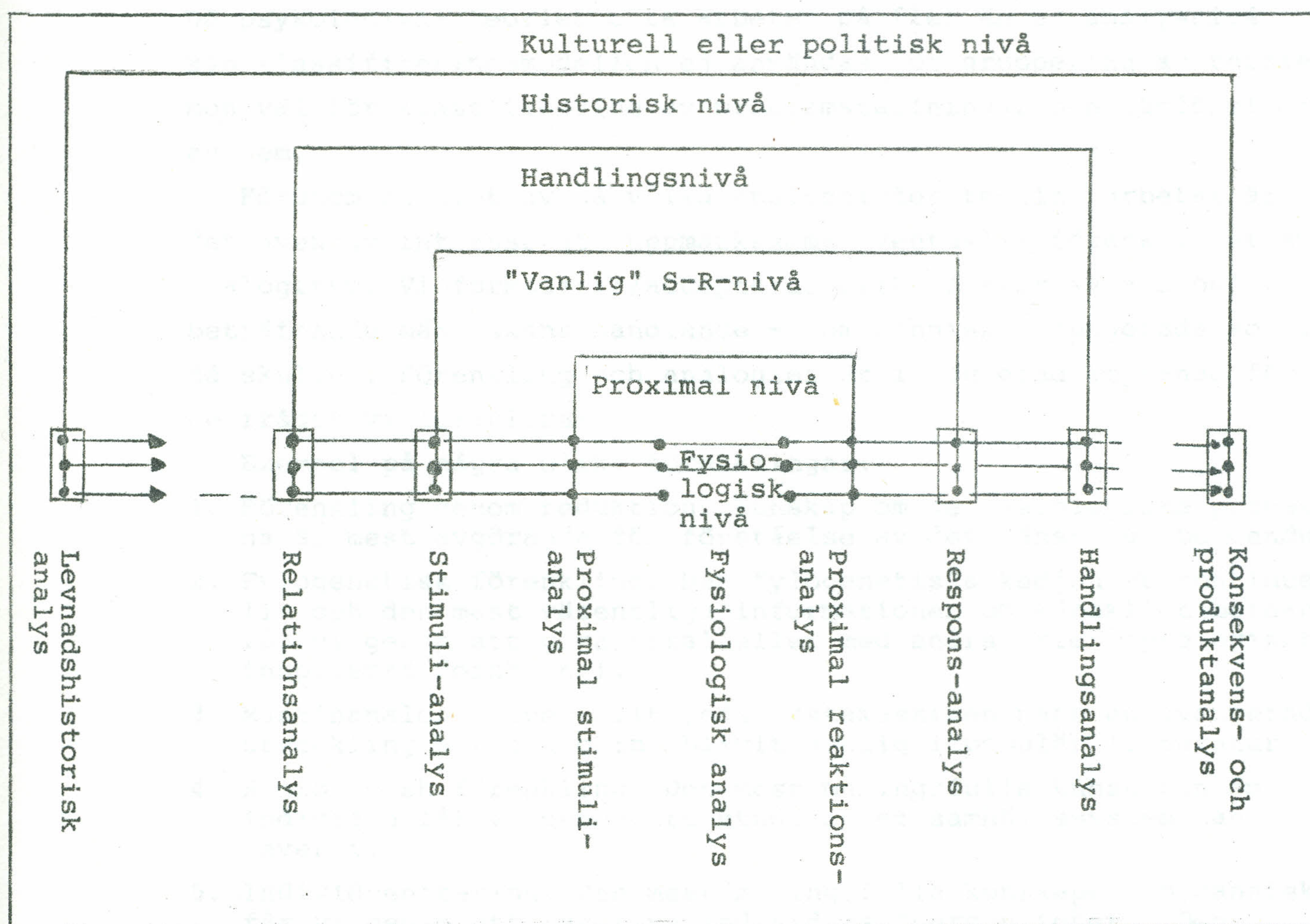
2. Metodlikhet. De metoder man använder som förankringar överensstämmer. Skinners och Tolmans inlärningspsykologiska teorier har stora metodiska likheter men skiljer sig åt innehållsmässigt.

3. Innehållslikhet. Teorierna har likartade utsagor om relationer. Innehållslikhet kan föreligga även om teorierna är olika i övriga aspekter. Enligt min uppfattning finns stora likheter mellan den av Chomsky inspirerade psykolingvistiken och t ex sovjetiska språkforskare av typ Vygotskij.

4. Värdegemenskap. Teorierna har likartade metafysiska utgångspunkter. De återspeglar t ex samma naturfilosofi eller samhällsteori. En aktuell värdekonflikt mellan olika psykologiska språkgrupper är deras ställningstagande till problemet determinism-inderterminism. Den traditionella behaviorismen ansluter sig till en mekanisk determinism medan den humanistiska psykologin företräder inderterminismen ofta med existensialismen som inspirationskälla.

5. Strukturlikhet. Teorierna har likartad strukturell byggnad, men kan beröra olika verklighetsaspekter. Börjesson (1974) anser t ex att strukturlikhet föreligger mellan den marxistiska sociologin och psykoanalysen. Båda är bl a konfliktteorier.

6. Val av analysnivå. Då det mänskliga handlandet är alltför komplicerat för att studeras globalt väljer forskare i olika språkgemenskaper skilda analysnivåer. Ett försök att klassificera några olika nivåer görs i figur 6. Figuren ansluter i viss mån till Brunswiks schema, som det presenteras i kapitlet "The Conceptual Focus of Systems" (Marx, 1963, s 226).



Figur 6. Klassifikation av analysnivåer

Jag använder dock en del andra begrepp och försöker gruppera det horisontella "flödet" i olika analysnivåer.

1. Analysen på den kulturella eller sociala nivån inriktar sig på individens agerande som resultat av medlemskap i ett politiskt system
2. På den historiska nivån blir huvudintresset fokuserat på uppväxtvillkor, efterlämnade produkter eller observerbara konsekvenser av individens handlande
3. Handlingsnivån skulle även kunna kallas ekologisk nivå. Hur individen definierar sina relationer till olika situationer och hur han genom handlingar förändrar relationerna - interaktionen - är här i centrum
4. På den traditionella S-R-nivån använder man relativt komplexa stimuli eller responser som analysenheter
5. På proximal nivå försöker man arbeta med fysiskt beskrivna stimuli eller reaktioner (ex muskelrörelser)
6. På fysiologisk nivå söker man relatera responser eller proximala reaktioner till fysiologiska processer, vilka i sin tur kan vara beroende av stimuli av typ 4 eller 5.

Då psykologiska teorier ofta arbetar på fler än en analysnivå kan klassificeringsmodellen ej användas för gruppering av teorier men väl för klassificering av problemställningar och jämförelser av dem.

Förutom studiet av på vilka analysnivåer teorin arbetar är det även av intresse att uppmärksamma eventuella förenklingar av analogityp. Vi formulerar/accepterar olika former av analogier beträffande människans handlande - "om människan fungerade som .... då skulle". Förenkling och analogier är i hög grad styrande för de frågor vi formulerar.

Exempel på några olika förenklingar:

1. Förenkling genom reduktion. Kunskap om de fysiologiska processerna är mest avgörande för förståelse av det mänskliga beteendet.
2. Fylogenetisk förenkling. Den fylogenetiska kedjan är kontinuerlig och den mest väsentliga informationen om mänskligt beteende får vi genom att göra paralleller med andra arter (etologiskt inspirerad forskning).
3. Maskinanalogi. Speciellt sedan datamaskinen nått en avancerad utveckling har analogin blivit vanlig i populär litteratur.
4. Sociologisk förenkling. Den mest meningsfulla kunskapen om individen får vi genom att studera det samhällssystem han lever i.
5. Individcentrering. Den mest meningsfulla kunskapen om människan får vi genom att beskriva individens "personlighet". Den sociala nivån avskärmas.
6. Tidsbegränsning. Det individhistoriska perspektivet nonchaleras och s k "här-och-nu"-studier blir den centrala informationskällan.
7. "Kontrollförakt". Det centrala är om forskaren mot bakgrund av sin teori kan nå förståelse av skeendet. Återkoppling i kontrollsyfte saknar intresse "då det inte finns något facit" (argument från hermeneutiskt arbetande forskare).

Alla dessa förenklingar påträffas i psykologisk och pedagogisk forskning och präglar de resultat som forskare inom olika gemenskaper redovisar. Jag tycker att Börjesson (1974, s 130) på ett fint sätt återspeglar något av de problem vi upplever när vi "bygger upp bilden av en människa".

"Det finns två modeller för hur man bygger upp bilder av en människa utifrån psykologiska data, 'pusselmodellen' och 'kalejdoskopmodellen'. De är varandras motsatser. Betraktar man den psykologiska bilden som ett pussel föresvävar det en att det finns en riktig slutbild som utesluter alla andra möjligheter. Man kan misslyckas med uppgiften att sammanfoga pusslet av två skäl - det är för svårt eller det fattas bitar. Kalejdoskop-analogien medger ett oändligt antal 'lösningar'. Det ingår i själva verket i modellens förutsättningar, att en bild aldrig kan upprepas trots

att de 'data' som ingår i de olika bilderna alltid är desamma. Jag tror att 'bilden av en människa' lånar drag från båda dessa modeller...."

Att jag relativt länge uppehållit mig vid teorins styrande funktion sammanhänger med den begränsning som jag ser i att olika språkgemenskaper inom den pedagogiska forskningen har en tendens att isolera sig från varandra. Olika förenklingsperspektiv blir något av "frälsningsläror" och man synes hävda att det egna perspektivet är "det sanna". Man söker information hos kollegor med samma perspektiv och avskärmar sig från "störande" aspekter. Att vissa förenklingar gynnar respektive missgynnar olika intressentgrupper är uppenbart och därför är valet av perspektiv väsentligt, men "rätt eller fel" är en ovidkommande fråga.

Om man nu väljer en öppen attityd gentemot olika språkgemenskaper och anser att meningsfull kunskap finns att hämta på många håll måste man enligt min mening överge antagandet att kunskap är enkelt adderbar och istället se den som transformerbar. Den kumulativa aspekten är giltig endast inom en gemenskap. Att överföra kunskap från en gemenskap till en annan måste dock föregås av en grundlig analys av de teoretiska strukturernas likhet respektive olikhet och av perspektivvalet. Mot bakgrund av ovanstående framställning borde följande aspekter täckas av vid analysen:

1. Urskiljbar metateoretisk utgångspunkt
2. Den teoretiska strukturen. De hypotetiska konstruktionernas förankring (härledning, metoder, begrepp)
3. Perspektivval (analysnivåförenkling, analogi)
4. Gynnade intressentgrupper (etiskt perspektiv).

5. FORSKNINGSSTYRANDE INTRESSEN

Intressentgrupperna är olika för olika typer av forskning och den reella intressentpopulationen varierar i hög grad. Genom massmedia kan den vidgas mycket snabbt och genom politiska förändringar få ändrad ideologisk karaktär. Några aspekter som betonats i skissen (s 4) är 1) ideologi, värderingar, 2) ekonomi och 3) tidigare forskningsresultat.

5.1 Ideologi och värderingar

Pedagogisk forskning är i hög grad beroende av ideologiska värderingar. I dagens läge vore det otänkbart att skissera projekt beträffan-

de effekten av olika typer av bestraffningar i skolan eller försök med ökad elevsegregation. När det gäller skolforskning kan man i Sverige hittills urskilja tre större prioriteringsperioder: den differentialpsykologiska, som föregick 1962 års skolreform, den undervisningsteknologiska, som avtonade något i och med 1969 respektive 1970 års skolreform och den socialpsykologiska trenden som f n syns vara i medvind. Detta är kraftiga generaliseringar, men på långt avstånd går mönstret att urskilja.

5.2 Ekonomi

Intressentgruppen är här styrande dels genom de för forskning tillgängliga medlen, dels genom den typ av prioritering som beslutas. De tillgängliga medlen är beroende av samhällsekonomi och bedömning i allmänhet av forskningens lönsamhet i relation till annan investering. Prioriteringen är en mycket komplicerad process, där kortsiktig respektive långsiktig effektbedömning, värderingar, tidigare resultat, internationella aspekter, forskningsinstitutionernas struktur, personliga hänsynstaganden etc är involverade.

5.3 Tidigare forskningsresultat

Effekten och förståelsen av tidigare resultat är avgörande för intressentgruppernas styrning. Den beteendevetenskapliga forskningen är här i ett besvärligt läge då det ofta är omöjligt att få ens för definitionspopulationen odiskutabla resultat och forskarna genom sin skolning är tränade att just påpeka osäkerheten. Jag upplever att t ex medicinare uttalar sig mycket säkrare om resultat, vars grund är behäftade med samma osäkerhetsmarginal som många pedagogiska resultat. Detta är ett positivt drag hos pedagogiska forskare enligt min mening, men befrämjar inte förtur vid prioriteringar.

En brist i rapporteringen, som jag tror försvårar förståelsen av den pedagogiska forskningens resultat, är att de i alltför liten grad relateras till ett vidare perspektiv. De presenteras som isolat och inplaceringen i en vidare struktur saknas. Intressentgruppen har ej resurser för att egentligen se det annat än som en liten byggsten i ett hus som aldrig blir färdigt.

6. STADIER I FORSKNINGSPROCESSEN

6.1 Situationstolkningen

Situationstolkningen är av avgörande betydelse för det fortsatta förloppet. Denna tolkning är beroende av forskarens teoretiska referensram. Den selektiva perceptionen gör sig här gällande. Forskarnas och intressentgruppernas situationstolkning skiljer sig ofta markant åt och t ex olika politiska värderingar gör att intressenterna uppmärksammar olika aspekter i situationen.

6.2 Problemupplevelse och frågeställningar

Mot bakgrund av situationstolkningen upplever vi olika typer av problem (teoretiskt eller praktiskt härledda). Genom vår utbildning tränas vi att "ställa de rätta frågorna", dvs frågor som vi tror oss kunna besvara med hjälp av tillgängliga resurser - övriga frågor har vi svårt att ställa. När t ex en grupp tonåringar i skolan har hög olovlig frånvaro ligger det närmare till för oss att fråga: "Vilka är de bakomliggande orsakerna till skolket?" än "Vad kan det vara som gör att de går till skolan då och då?". Skillnaderna mellan frågeställningarna är synnerligen väsentlig då de kommer att forma de resultat vi får fram. I första fallet får vi sannolikt en lista på skillnader mellan skolkare och icke skolkare, beträffande personlighet, relationer, miljö etc beroende på forskarens perspektiv. I det senare fallet kommer eventuella likheter mellan grupperna fram och individernas positiva resurser speglas (positiva ur skolans synpunkt). Att formulera den meningsfulla frågan är i psykologi och pedagogik ofta svårare än att finna svaren.

Då intressentgruppernas situationstolkning skiljer sig från forskarnas blir deras frågor annorlunda. Ett litet experiment kan få illustrera problemet:

Vid en av de inledande lektionerna på en B-kurs i pedagogik gjorde jag ett litet experiment som avsåg att belysa problemen med frågeställandet. Majoriteten av kursdeltagarna var lärare. Experimentets förutsättning var att en kommun fick 200 tusen kronor i anslag för att genomföra ett angeläget försök. I olika fingerade grupper, kommunalpolitiker, rektorer, högstadielärare, klasslärare, föräldrar och elever, fick deltagarna försöka finna en frågeställning, som skulle kunna vara utgångspunkt för försöket. Efter en längre förhandling enades man om följande problem: "Hur skall vi på bästa sätt organisera elevernas sysselsättning på raster och håltimmar?" Frågeställningen växte fram ur praktiskt upplevda problem (jfr SIA-utredningen).

En tränad pedagogisk forskare skulle inte kommit med ett likartat förslag och själv upplevde jag mig besviken över gruppens beslut. Det fanns ju så många teoretiskt förankrade frågor att ställa, som skulle kunna ge ökad förståelse för den pedagogiska processen. Belysande är väl även att frågan inte är möjlig att besvara i sin nuvarande form utan måste preciseras, för att möjliggöra vetenskaplig bearbetning.

6.3 Prioritering

I det förberedande projektarbetet har frågeställningarna fjärmat sig från den ursprungliga upplevelsen hos intressentgrupp respektive forskare. Endast mer avancerade intressenter identifierar de ursprungliga problemkomplexen utan särskild vägledning.

Forskaren skulle kanske helst vilja använda sina resurser för de verkligt "centrala" frågeställningarna, vars begreppsstruktur inte är tillgänglig för majoriteten av intressenter ("de upplevs inte som direkt matnyttiga"). Prioriteringen blir många gånger en intetsägande kompromiss, så länge vi inte finner en teknik att gemensamt arbeta oss igenom steg 1 och 2.

6.4 Adaption

Forskningsprocessen ses här som en slags adaptionsprocess. De prioriterade frågorna måste efter preparationsfasens steg (1-3 ovan), anpassas till X:s resurser. Hypoteser formuleras mot bakgrund av tillgängliga kunskaper. De uppställda hypoteserna kan vara styrda av de metoder som gemenskapen förfogar över. Den tidigare diskuterade teoretiska avskärmningen gör sig här gällande. Tidspressen är även en viktig faktor. Alltför omfattande förarbete kan göra att datainsamlingen kommer igång för sent eller att pengarna tar slut. Då forskningen skall ligga till grund för en reform är det angeläget att komma med resultat innan det politiska beslutet fattats, vilket ju inte alltid är fallet.

6.5 Resultat

Resultaten är som påtalats under punkt 2 främst avhängiga av de frågor som ställts och av den teoretiska struktur som varit styrande. De flesta resultat kommer därför att bekräfta eller möjligen

modifiera gemenskapens teoretiska utgångspunkt och någon omdefiniering av vetenskapen sker ej. För forskningen revolutionerande resultat blir sällan följden av definitionspopulationens arbete utan kommer till stånd genom att en konkurrerande gemenskaps verksamhet blir så övertygande att den tas upp i definitionspopulationen (definitionsvidgning) eller själv kommer att definiera vetenskapen. Inom naturvetenskaperna har vi klassiska exempel på omdefinieringar från astronomin och fysiken, Bruno, Galilei och Kopernikus respektive Einsteins arbeten.

6.6 Kommunikation

Eftersom graden av tillgänglighet är en del av själva vetenskapsdefinitionen är kommunikationsproblematiken av stor betydelse (se offentlighetskriteriet ovan). Jag försöker här skilja på tre olika tillgänglighetsnivåer:

a. Isolering inom språkgemenskaperna. Erhållna resultat blir på grund av kommunikationsättet och avskärmningen endast tillgängliga för gemenskapen. Intressentgruppernas möjligheter att diskutera och kontrollera verksamheten är då obefintliga. Forskaren är den otillgänglige experten. I läroboks- och handboksform informeras gemenskapens studenter - nya experter tränas. Denna extrema isolering är väl för betendevetenskapernas del något förflutet när det gäller relationen till intressentgruppen. En medveten eller omedveten avskärmning i relation till andra gemenskaper existerar dock i alltför hög grad.

b. Spridning. Det är för pedagogikens del betydligt vanligare att man anstränger sig för att få ut sina resultat i för intressentgruppen tillgänglig form, men för att preparationsfasen skall få önskvärd utformning (kontinuerlig dialog) är kommunikationen för ensidig.

c. Interaktion. Forskaren är i direkt samspel (muntligt eller skriftligt) med representanter för intressentgrupperna. En sådan strävan märks tendenser till, men det är svårt att finna lämpliga former.

7. SAMMANFATTNING

Jag har i denna uppsats försökt belysa några centrala styrfaktorer inom forskningen. Som utgångspunkt för analysen (styrfaktor) har jag valt en modell, där processen skildras som ett spel mellan forskningsresurser och intressenter. Varje steg skulle kunna göras till föremål för en omfattande analys och forskningsinsatser. Själv har jag valt att främst uppmärksamma två avgörande styrfaktorer; vetenskapsdefinition och teoretisk struktur. När det gäller mänskligt beteende kan det studeras med hjälp av olika språk.

Vissa språkgemenskaper ingår i den population som definierar vetenskapen, andra är utanför. Populationens sammansättning varierar mellan olika nationer och förskjutningar i tiden förekommer. Jag har hävdat att beteendevetenskaperna tjänar på en vid definition och upplever att ett ökat accepterande av divergerande synsätt håller på att ske. Denna vidgning är givetvis inte riskfri och måste föregås av omfattande kritisk analys. Då jag hävdat att olika språkgemenskapers kunskap ej är direkt adderbar men i vissa fall transformerbar, kan ur intressentgruppens synvinkel total förvirring åstadkommas, vilket skulle leda till att förtroendet för beteendevetenskapliga forskare försvann. Om man inte på ett begripligt sätt presenterar intressenterna våra resultat i ett vidare perspektiv, där de teoretiska utgångspunkterna och de grundläggande värderingarna klargörs, bidrar vi till denna förvirring.

Som exempel på sådan bristfällig information om utsagans villkor kan vi betrakta beteendevetenskapernas motsägelsefyllda svar på följande angelägna frågeställningar: "Hur skall vi förhålla oss till den mänskliga aggressionen - kontroll eller utlevelse?"och "Är våldsinslag i massmedia farliga?" Att utarbeta en metodik för teoretisk strukturanalys ser jag som en av de angelägnaste forskningsuppgifterna för närvarande.

Ett konkret exempel är den diskussion som förs beträffande personlighetsutvecklande inslag i lärarutbildningen. Vad är personlighetsutveckling och hur stimuleras den? Om vi inte skall acceptera vilken "frälsningsmetodik" som helst,krävs här omfattande analyser, där de tidigare uppräknade punkterna för teorijämförelse tillämpas.

SAMHÄLLSUTVECKLING OCH SPECIALPEDAGOGIK

Uppsatsen är en bearbetning av ett föredrag hållet vid Hermods Utbildningsdagar våren 1976. Inspirationskällor för föredraget var bl a ett anförande av Bernstein, ht 1975 i Lund, och Aspelin: Vägarnas möte (1974).

1. INLEDNING

Jag utgår från antagandet att specialpedagogikens mål och utformning i hög grad är resultatet av verbaliseringar av samhällets och skolans behov. Organisatoriska och ekonomiska samhällsförändringar gör att tidigare kanske dolda brister och spänningar uppdagas i den samhällsanalyserande debatten. För att beskriva och förstå skeendet, föreslå förbättringar behövs språkliga redskap och för de upplevda behoven adekvata teorier. Intressegrupper med olika målsättning förankrar sig i diskussionen i skilda traditioner eller söker skapa nya analysverktyg.

I den pedagogiska debatten kan två dominerande traditioner urskiljas. De är förankrade i allmänna ideologiska strömningar, som profilerades under 1500- och 1600-talet i reaktion mot skolastik och dogmatik. Jag har här valt att benämna dem naturvetenskaplig-merkantil (A) respektive humanistisk-romantisk (B) tradition. Den förra utvecklades framförallt i 1600-talets England, där den begynnande naturvetenskapen kom att stödja den framväxande merkantilismen. De vidtagna åtgärderna skall vara beskrivbara på ett entydigt sätt och processen skall kunna kontrolleras - tidigare främst av överordnade på senare tid även av eleverna och målsmännen. Under 1900-talet var traditionen mest märkbar under en period före 1970, då undervisningsteknologin och den förplanerade undervisningen var i medvind.

Den humanistiska-romantiska traditionen har sina rötter i renässanskulturen. Begrepp som frihet och personlighetsutveckling är här centrala. I den pedagogiska verksamheten får "förmedlingen" en mer "osynlig" karaktär. Begreppen blir mer generella och vaga. Beskrivbarhet och kontroll får inte samma betydelse som i den förra traditionen. Den aktiva och resursrika eleven skall beredas möjlighet till individuell utveckling. Behärskandet av visst stoff, som är produktmålet inom tradition A, får här närmast karaktär av biprodukt, medan eventuella personlighetsmässiga konsekvenser, som är

centrala inom tradition B, ofta ses som olyckliga biprodukter inom A (de personlighetsmässiga konsekvenserna är här för det mesta negativa). Historiskt sett är det i hög grad den intellektuella medelklassen som kämpat för en humanistisk-romantisk uppfostran för sina barn.

2. NÅGRA EXEMPEL PÅ "SYNLIGHETS- RESPEKTIVE OSYNLIGHETSSTRÄVANS" MANIFESTATIONER

2.1 Den hierarkiska organisationen

Då man eftersträvar maximal "synlighet" ligger det närmast till hands att utveckla en fast regelstyrd och centraliserad organisation, med en klart markerad rangordning. Denna kan förtydligas genom tecken, gradbeteckningar, skolmössor, uniformer etc. Det individuella beslutsansvaret är enda lösningen. Ärendena skall vandra tjänstevägen. Svenskt skolsystem kan väl hittills beskrivas som i hög grad synligt ur denna aspekt, men starka krafter tycks vara i gång för att mjuka upp systemet - göra det mer "osynligt" (se t ex SIA). Den osynliga organisationen kännetecknas av decentralisering, rangupplösning och kollektiva beslutsformer. I de flesta system som utvecklas åt detta håll brukar dock mycket synliga ramar markeras.

2.2 Anvisningar för skolarbetets bedrivande

I de extremt synliga systemen eftersträvas detaljerade läroplaner, läroboken/läromedelspaketet får en central ställning, undervisningsprogram och detaljplanerad undervisning rekommenderas och centralt utarbetade prov får vägleda processen. I grundskolans och gymnasieskolans läroplaner är de allmänna delarna mindre synliga medan de ämnesinriktade delarna och de yrkesinriktade gymnasielinjernas planer är mer entydiga. Den nu nedbantade MUT-utredningen var ett klart utslag för "synlighetssträvan".

I den "osynliga" traditionen reduceras detaljerade anvisningar till ett minimum. Undervisningen skall helst utformas i enlighet med elevernas behov, men lärarens teori och värderingar kommer att få en "osynlig" slagkraft, kraftigare ju yngre eleverna är.

2.3 Kontroll

Kontrollbehovet av en undervisningsprocess är mångfasetterat. Lärarna kan uppleva ett behov att kontrollera elevernas aktivitet, elever och målsmän vill ha insyn i och kontroll av skolans verksamhet, anslagsgivande myndighet vill kunna värdera resultatet och avnämare gör anspråk på att kunna bedöma sökandes kompetens. Kontrollen byggdes tidigt in i det synliga systemet - var ett av villkoren för dess existens. Kontrollen begränsades till att börja med till systemets hierarki, t ex inspektör-rektor-lärare-elev, men har senare utvecklats till en mer representativ kontroll via nämnder och styrelser.

När det gäller metoderna att utöva kontroll skiljer sig de synliga och de osynliga systemen åt avsevärt. I de förra kan man urskilja en utveckling från bestraffning över undanhållande av information (de underordnade görs beroende av överordnades anvisningar) till beröm av önskvärt beteende. Ingen av dessa metoder ter sig speciellt attraktiva inom de osynliga systemen, då de markerar rangordningen inom arbetsgemenskapen.

I stället döljs en del av den utövade kontrollen av t ex eleverna genom utnyttjande av attraktionen mellan medlemmarna och personlig information om dem. Ju mer jag vet om en elev, ju större möjlighet har jag att påverka honom. I de öppna förtroliga gruppsamtalen stimuleras utelämnande av upplevelser och personliga förhållanden. De "osynliga" systemens kontroll känns väl för oss mer sympatiska än de "synligas" men de ställer stora krav på deltagarnas och "ledarens" förmåga att inte missbruka sina kunskaper i kritiska situationer.

2.4 Kriterier

De synliga systemen är klart prestationsinriktade eftersom vi har lättast att här uppställa entydiga och externa kriterier. Dessa kan placeras "utanför" eleven. Vad som är rätt eller fel avgörs av materialet eller läraren. Entydigt formulerade provuppgifter får definiera kriterierna.

I de "osynliga" systemen förläggs kriterierna i hög grad "inom" eleven. Det blir hans behovstillfredsställelse och upplevelse av att bli förstådd som blir avgörande för om undervisningsprocessen lyckats eller misslyckats. I diskussionen framkommer denna skillnad mellan systemen bl a i att i de förra betonas produkten, det mät-

bara resultatet, medan i de senare betonas processen.

I den pedagogiska jämlikhetsdebatten framhålls ofta hur de lägre socialgruppernas barn "slås ut" i skolan och man har då beskrivit skolans "synlighets-aspekter" som de verksamma faktorerna, och många tycks ha tänkt sig att en betoning av de "osynliga aspekterna" skulle ändra på detta förhållande. Personligen ställer jag mig mycket tveksam till denna föreställning och vill påstå att i de "synliga" systemen slås de socialt handikappade eleverna ut därför att de inte når upp till kriterienivåerna och i de "osynliga" därför att de ej kan språket. Det blir de språkligt välutvecklade, de som kan tala så att lärare och kamrater påverkas, som kommer att skapa nya utslagskriterier, inte av organisatorisk karaktär utan av psykologisk.

2.5 Segregation-integrering

Ju tydligare man vill att systemet skall organiseras och ju mer man vill kunna kontrollera det, desto angelägnare är det att segregera grupper och funktioner. De "osynliga" systemen har däremot en entydig strävan mot integrering. I de "synliga" systemen särskiljs följaktligen skolan och samhället, de olika skolformerna (parallellskolemodell), elevgrupper med olika förutsättningar och härstamning, lärargrupper med olika utbildning, lärare och elever och lärare och andra personalgrupper. En strikt ämnesuppdelning tillämpas här (kunskaperna sorteras systematiskt i "rätta" fack). Årskursuppdelningen och stadiernas "särart" markeras. Överliggande stadium har en tendens att nedvärdera underliggande.

Vi kan beträffande vår skolas utveckling under 1900-talet tydligt se att integrationssträvandena hela tiden kämpat sig framåt, även om inte resultaten alltid blivit de förväntade. Beträffande skolformernas integrering har vi sett grundskolan och den nya gymnasieskolan utvecklas och står inför en integrerad postgymnasial utbildning. Man har sökt närma lärargrupperna genom utbildning inom de "stora" integrerade lärarhögskolorna. Arbetsområdena enligt Lgr 69 skulle motverka ämnesisoleringen. Exemplen på medveten integrationssträvan kan mångfaldigas.

3. FYRA OLIKA STADIER I SPECIALUNDERVISNINGENS UTVECKLING

Mot bakgrund av ovanstående perspektiv har jag sökt urskilja fyra olika stadier beträffande elever med skolsvårigheter: (Tidsmässigt har stadierna stor övertäckning).

3.1 Det hårt kontrollerande stadiet

Skolan hade ingen sorterande funktion av betydelse förrän efter andra världskriget. Sorteringen av eleverna var i stort sett given av deras härkomst. Det fanns ingen direkt anledning att tala om att skolan "slog ut" elever med skolsvårigheter och inte heller behov av att göra så mycket för dem. Extrema avvikelser, som hotade att rubba systemets balans, sändes bort men i övrigt bestraffade man "negativa avvikelser", såväl prestationsbrister som "beteendestörning". Nådde man ej kriterienivåerna fick man sitta kvar efter skolans slut, gå om årskursen eller beträffande realskoleelever och motsvarande återgå till folkskolan eller integreras i näringslivet.

3.2 Det differentierade stadiet

Den obligatoriska skolan borde ge alla en utbildningschans, men då eleverna hade så olika förutsättningar, var det angeläget att få dem "rätt placerade". Dels motiverades detta av en omtanke om eleven med svårigheter, vilken måste <u>skyddas</u> från för hårda konfrontationer med normala kamrater, dels av att skolsamhället måste skyddas, så att inte de normala blev lidande. Skolan hade på grund av realskolans tillväxt och enhetsskolans framväxt nu fått en mer sorterande funktion. Ingen var så klart förutbestämd till fortsatt skolgång som tidigare. Det framstod då som angeläget att inte de intellektuellas karriär spolierades av påfrestningar från de negativt avvikande.

För att "rätt placera" elever med skolsvårigheter behövdes nu mer utvecklade klassificeringstekniker och grupperingsmöjligheter. En kommun med väl utvecklad specialundervisning borde ha många olika klasstyper, hjälpklass, läsklass, hörselklass, pedagogisk observationsklass för "inlevande" barn och vanlig för "utlevande", skolmognadsklass etc. Klasserna borde helst vara A-form. Allt blev tydligare då. Differentieringsinstrument utvecklades successivt för att klara placeringsuppgifterna och de tidiga skolpsykologer-

na fick hjälpa till att tolka resultaten, så att inget "misstag" begicks.

3.3 Det kompenserande stadiet

Under slutet på 50-talet och i början på 60-talet kritiserades den differentierade grupperingen allt hårdare. Olikheterna mellan eleverna kom igenom detta system att konserveras eller ökas. I stället måste specialundervisningens uppgift vara att genom kompensatoriska åtgärder minska olikheterna. Normalisering och kompensation blev slagorden i debatten.

Dels skulle den handikappade elevens skolmiljö göras så litet avvikande från de vanligas som möjligt, dels skulle han utsättas för systematisk träning i klinik och klass. Normaliseringen gjorde systemet "osynligare" medan den systematiska kompenseringen gjorde det "synligare". För att systematiskt planera elevens undervisning krävdes omfattande konferenser, där mål och behandling skulle preciseras. Kunskaperna om människan var väl däremot för bristfälliga för att planerna skulle kunna förverkligas. Mot slutet av detta stadium var "undervisnings- och träningsprogram" ömt avhållna begrepp, som dock lösryckta ur sitt undervisningsteknologiska sammanhang kom att sakna tolkbart innehåll.

3.4 Det frågande och "osynliga" stadiet

Efter 1968 började man allt kraftigare kritisera de kompensatoriska tankegångarna. De beskrevs som manipulerande, individcentrerade och inriktade på isolerade funktioner främst av kognitiv karaktär. I stället betonas nu den allsidiga personlighetsutvecklingen och den flexibla gruppens betydelse (SIA-utredningen försöker hänga med i debatten med gruppcentrerade "åtgärdsprogram"). Integrering av elever med olika svårigheter med de "vanliga" eleverna är angeläget och specialpedagogiska insatser bör äga rum i de ordinarie grupperna. Eleverna måste i hög grad själva få besluta om undervisningens uppläggning. Man frågar sig om skolan producerar avvikelser och om det är rätt eller möjligt att kompensera dem. Måste inte alla elever accepteras oberoende av förutsättningar?

4. SAMMANFATTNING

Om det ej framgått klart i texten och mellan raderna vilket

syftet med detta inlägg har varit vill jag försöka sammanfatta det i följande tre punkter:

1. Debatten om skolan och specialpedagogiken sker i hög grad mot bakgrund av ideologiska traditioner, som
2. beroende på samhällets struktur och verbaliserade behov blir redskap för debatt och reformförslag. Debatten förs till största delen inom den intellektuella medelklassen, vars ideologiska spridning för närvarande är stor, men blir ändå ett uttryck för deras behov. Varken "den synliga" traditionen eller den "osynliga" ger redskap, som kan ge lösningar på jämlikhetsproblematiken i alla dess skolaspekter.
3. Företrädare för den synliga traditionen är angelägna om att entydigt precisera sina budskap, medan ett drag i den osynliga traditionen är att betona aspekter, där de begrepp som används, saknar allmängiltig betydelse. Begrepp som personlighet, trygghet, självständighet, äkthet, utveckling, medvetandegörande etc får mer precis innebörd endast om de sätts in i teoretiska nätverk, t ex Erik Erikssons teori, Piagets utvecklingspsykologi, marxistisk teori. Utan en klar förankring blir de luddiga bollar som kastas omkring i ganska obestämda riktningar. De teoretiska diskussionerna, där vi som vill skapa en bättre skola, försöker utarbeta ett språk, som får entydighetens slagkraft utan att endast beskriva bagateller, är synnerligen angelägna. Min förhoppning är att detta inlägg skulle kunna initiera en sådan debatt.

PÅ JAKT EFTER EN PERSONLIGHETSTEORI

1. INLEDNING

Ju mer det "osynliga" perspektivet, som har diskuterats i föregående uppsats, kommit att påverka den pedagogiska debatten, desto mer betonas utbildningens personlighetsutvecklande aspekter. Som tidigare antytts är begreppens förankring vagt preciserade. Individernas behov av enkla modeller för analys av personliga upplevelser tycks för närvarande vara enormt och mängder av okontrollerbara patentlösningar söker tillfredsställa behoven.

För lärarutbildningen är de personlighetsutvecklande inslagen av central betydelse. Bierschenk (1974 b, s 2) skriver att ett "allmänt resultat som många pedagogiska undersökningar kommit fram till är t ex att personligheten (lärarfaktorn) svarar för ca tre fjärdedelar av den systematiska variansen, medan undervisningsmetod, ämne och slumpvariationer svarar för den återstående delen med avseende på elevernas prestationer".

Trots det intresse, behov och betydelse som de personlighetsmässiga faktorerna tilldelas är vi enligt min uppfattning dåligt teoretiskt rustade för en pedagogisk bearbetning av problemet. De flesta teorier, som söker belysa den vuxna människans personlighetsutveckling har utvecklats ur klinisk praktik. Att kunna belysa psykosernas och neurosernas etiologi har varit teoriernas huvudfunktion och har styrt valet av förenklingar och nätverkskonstruktioner. Att okritiskt tillämpa dem i lärarutbildningen kan orsaka mer förvirring än utveckling.

2. STYRSTRUKTURER FÖR MITT ARBETE

Tolkningen av personligheten är mycket komplicerad bl a därför att vår upplevelse av "verkligheten" utgör ett slags rimlighetskriterium - "Kan detta stämma på mig?", "Fungerar jag så här?". De egna värderingarna får härigenom avgörande betydelse. Personligen har jag haft bl a följande utgångspunkter. (För ytterligare aspekter se tidigare uppsats.)

1. Hur en personlighetsteori kommer till

a. Mina egna upplevelser och de hos personer jag ställer mig i relation till uttrycks genom

b. empiriska begrepp, vilka behöver ordnas genom
c. hypotetiska konstruktioner, vilka kan ge perspektiv och möjliggör analys
d. de konstruktiva begreppen testas mot upplevelser.

De hypotetiska konstruktionerna får en slags filterfunktion. De blir avgörande för vad som uppmärksammas i analysen, sorterar väsentligt från oväsentligt. När de väl är etablerade hos en person, utgör de en integrerad del av "verkligheten". Det är därför det är så betydelsefullt att de begrepp som väljs inte "våldför sig" på upplevelserna utan möjliggör flexibilitet.

2. Min strävan har varit att finna en personlighetstolkning, som

a. kan integreras med mina upplevelser utan konflikter (försvar enligt psykoanalytisk argumentation)
b. kan kommuniceras till och diskuteras av studerande på lärarhögskola
c. kan empiriskt analyseras dvs ligga till grund för experiment, interaktionsanalys och bearbetningar i gruppsamtalets form.

3. Mot bakgrund av egna värderingar bör teorien beakta:

a. Individens biologiska och historiska förutsättning
b. Kulturella variationer
c. Personlighetens strukturella aspekt
d. Individens aktivitet och
e. Interpersonella aspekter.

3. SUMMARISK ÖVERSIKT AV NÅGRA PERSONLIGHETSTEORIER MED KOMMENTARER

I "Elever med problem" (Arte, 1972) gör jag ett försök att gruppera olika teorier att beskriva och förklara elev-beteenden i nivåerna: individ, grupp och samhälle. Cullberg beskriver fyra olika aspekter vid psykiatrisk symtomanalys i "Modern svensk psykoterapi": den intrapsykiska aspekten, den interpersonella aspekten, den socio-kulturella aspekten och den medicinsk-biologiska aspekten (Rosengren & Öfwerström, 1971). En indelning i dessa tre alternativt fyra nivåer kan i detta sammanhang vara en lämpligare utgångspunkt än de mer utvecklade grupperingar som påträffas hos t ex Smith och Westerlundh (1973) eller Hall och Lindzey (1957). Flera personlighetsteorier söker förankringar i

flera nivåer, men med huvudsaklig analys på en avgränsad nivå.

3.1 Somatisk nivå

Begreppsförankringarna är här av tre olika typer:

3.1.1 Förutsättningsaspekter

Man söker här huvudsakligen genetiskt förankra likheter och olikheter i personligheterna. Då beteendegenetiken ännu är relativt outvecklad är förankringarna huvudsakligen av hypotetisk karaktär - rimlighetsbedömningar utifrån antaganden om människans natur. De tidiga konstitutionslärorna hade sin huvudsakliga förankring här. Egenskapsteorier och klassisk psykoanalys har vissa konstruktioner beroende av denna aspekt. För Piaget har de biologiska strukturerna primär betydelse.

3.1.2 Processaspekter

Man söker här främst med hjälp av hypotetiska eller observerade fysiologiska skeenden få förankringar för beskrivning och förklaring. Exempel på det förra är Sjöbrings teori och på det senare naturvetenskapligt förankrad motivationsteori. Antaganden om hjärndysfunktion som orsaken till beteendestörningar eller schizofreni hör hemma här.

3.1.3 Hypotetiska meta-aspekter

Hit räknar jag svårverifierbara och övergripande antaganden beträffande "människans förutsättningar" t ex Jungs arketyper, Chomskys uppfattning beträffande grunderna för språkförvärvandet etc.

För att få en i pedagogiska sammanhang användbar personlighetsteori är det nödvändigt att inte bortse från förutsättningsaspekterna - handlingens biologiska grund - men de behöver ej göras föremål för isolerade studier utan bör ge sig tolkbart tillkänna vid strukturinriktad analys av personligheten. Att föra in processaspekter tror jag enbart blir förvirrande och Wienerkretsens förordade reduktionism (vetenskapligt enhetsspråk som ideal) vill jag bestämt avvisa. De fysiologiska begreppen hör hemma i ett avgränsat teoretiskt nätverk och skulle, om de fördes in i den pedagogiska psykologin kanske tilldelas en innebörd som det inte finns grund för. Beträffande metaaspekter ("trosföre-

ställningar") kan väl ingen personlighetsteori klara sig utan dem, men ur min synpunkt är det angeläget att de ej upplevs som alltför mystifierande. Mina egna metaaspekter har jag sökt ange i avsnittet om styrstrukturer (s 31).

3.2 Intrapsykisk nivå

Flertalet "klassisiska" personlighetsteorier ser individen som tillräcklig analysnivå, men olikheterna mellan många av teorierna är avgjort större än likheterna.

3.2.1 Elementarism

Individen ses här som passiv och i hög grad mekaniskt fungerande. Beteendet är konsekvensstyrt och utvecklingen förklaras på ett enkelt additivt sätt. Den enklaste (?) modellen påträffas hos Skinner (ateoretiskt analysförsök) medan mer utvecklade teoribyggnader identifieras hos t ex Dollard-Miller eller Bandura. Begreppen framstår skenbart som entydiga och har därför en dragningskraft på pedagogiskt inriktade forskare. Elementarismen utformad som beteendemodifikation och terapi hade nyhetsvärde och popularitet framförallt under 60-talet. Den allvarligaste kritiken mot denna grupp är att förklaringarna inte tycks stämma vid testning mot upplevelseaspekten (se styrstrukturer, s 31).

3.2.2 Egenskapsteorier

Personligheten upplevs här som beskrivbar genom att responser grupperas i variabler (faktorer). Mer eller mindre förfinade instrument ger till synes entydiga operationella definitioner av personlighetens olika aspekter. Överensstämmelsen mellan samma hypotetiska konstruktions förankringar i olika metoder är dock ofta ej speciellt hög. Metodfaktorn får stark genomslagskraft. Teorierna har gett oss värdefulla redskap att beskriva och analysera intraindividuella skillnader men är ur flera synpunkter otillräckliga. Stabiliteten hos personligheten överbetonas lätt om en icke dynamisk egenskapsteori ensam får tjäna som analysinstrument. Responsvariationen till följd av interaktion med andra personer och personlighetens dynamik kan ej beaktas tillräckligt. De tidiga Cattells och Eysencks teorier kan ses som representativa för denna grupp.

3.2.3 Statiska strukturteorier

Piaget (1972) skiljer på strukturella teoriansatser utan respektive med genes. Till de förra räknar han gestaltpsykologin och Husserls fenomenologi (den senare av betydelse för den existentiella psykologins utveckling). Strukturerna upplevs här som "färdiga" och med hög grad av stabilitet, vilket när det gäller psykologiska strukturer ställer oss inför en rad "onödiga" metafysiska problem. En statisk struktursyn blir kanske i sin tillämpning enklare att förstå än en dynamisk. Det är förmodligen därför som Bernes transaktionella analys rönt sådan popularietet. Den psykoanalytiska dynamiken har här dämpats och mer hanterliga statiska strukturer förankrade i Penfields hjärnfysiologiska undersökningar förts in. (Harris, 1974.)

3.2.4 Dynamiska strukturteorier

Personligheten beskrivs och förstås bäst med utgångspunkt i antagandet att den är strukturellt organiserad, att det finns en hierarkisk organisation av strukturerna och att dessa är föränderliga. Förändringarna är beskrivbara i enlighet med vissa generella mönster. Utvecklingen av personligheten tolkas i en del fall som stadiebunden i andra fall som kontinuerlig. Den individhistoriska aspekten är av varierande betydelse.

Klassisk psykoanalys (Freud) är väl den personlighetsteori som haft störst kulturell betydelse för västvärlden. Människosynen är relativt passiv och den individhistoriska determinismen kan leda till resignation beträffande den vuxna personligheten. Utan genomgången psykoanalys kan vi endast åstadkomma "pseudoförändringar". Den välutvecklade begreppsapparaten focuserar uppmärksamheten i avgränsade riktningar. Genom sin konstruktion erbjuder den så diametralt motsatta tolkningsmöjligheter att den är omöjlig att falsifiera. Om den skulle läggas till grund för pedagogiska utvecklingssamtal skulle den kräva en "konstlad" passivitet och neutralitet av ledaren för att inte våldföra sig på deltagarna.

En mer populariserad och hårdare organiserad psykoanalytisk modell erbjuder Eriksson (1954). Den kulturella förankringen framstår som tilltalande i vår tid. Cullberg (1975) har tagit denna modell som utgångspunkt för sin bok "Kris och utveckling", vilken har visat sig vara lämplig för samtalsgrupper (se s 50).

Murray, som har vissa grundbegrepp förankrade i psykoanalytisk teori har en mer aktiv motivationssyn än t ex Freud och Eriksson. Individen strävar inte endast efter spänningsreduktion utan "genererar även spänning". Piaget har genom sin begreppsapparat och analys av strukturernas förändring haft en avgörande betydelse för den pedagogiska psykologiens utveckling. Han kan väl huvudsakligen beskrivas som kunskapsteoretiker, men många av hans konstruktioner är tillämpbara i personlighetspsykologiska sammanhang, t ex ackommodation, assimilation och betydelsen av relationen mellan elementen, decentreringsprocessen och tröskelsituationer. Den kunskapsteoretiska inriktningen har möjligen haft till följd att de emotionella personlighetsaspekterna ej i tillräckligt hög grad integrerats i strukturutvecklingen.

Några andra personlighetsteorier av strukturell karaktär som upplevs som speciellt intressanta är:

Sterns personalism med betoning av helhetsperspektivet, individens unikhet och upplevandets betydelse - självklarheten i livet avtar med den strukturella differentieringen.

Angyals holistiska variant med betoningen av a) personligheten som en systemhierarki, b) tillväxtaspekten i motsats till motivationell homeostas och c) samverkan mellan vår strävan efter självständighet (autonomi) och sökande efter integrering i större enhet (homonomi).

Kelly, som framhäver de personliga konstruktionernas styrande funktion och betydelsen av vår förmåga att aktivt antecipiera händelser. Emotion blir enligt Kelly liktydigt med vårt medvetande om en pågående förändringsprocess i konstruktionssystemet.

Rogers med sin analys av erfarenhet, självbegreppet, "själv-i-relation" och spänningarna mellan dessa strukturer.

3.3 Interpersonell nivå

Den avgränsade inriktningen på den intrapsykiska nivån har på senare år kritiserats kraftigt. Den isolerade individen är en orimlighet. Människan är en relationsvarelse och därför anser man att processer på den intrapsykiska nivån är olämpliga som analysenheter.

Som inspirationskälla för interpersonella analyser har den nu klassiska socialpsykologen och behavioristen G.M.Mead fungerat. Den sociala interaktionen, samspelet, framställs här som avgörande

för personlighetsutvecklingen. Självuppfattningen, upplevelsen av andras upplevelser av mig - bilden av mig själv i andra - och rolltaganden är centrala och utvecklingsbara konstruktioner. Meads tankegångar synes vara betydelsefulla för t ex de av Börjesson ledda forskningarna på Skå (Börjesson, 1974).
En annan utvecklingslinje på den interpersonella nivån är den som initierats av H.S. Sullivan, som själv har vissa tidiga begreppsförankringar hos Adler. Teorin centreras kring tre grundkonstruktioner: a) dynamismer - relativt varaktiga energetiska mönster (strukturer) eller vanebildningar av interpersonell karaktär (motivationskonstruktion), b) personifikation - de bilder (jfr Mead ovan) individen har av sig själv och andra och c) kognitiva processer. Sullivans tankegångar har utvecklats inom Palo Alto-gruppen under ledning av Bateson. Individernas kommunikation sätts här in i ett systemorienterat perspektiv. Störst intryck på mig har J. Haley gjort. Hans övergripande konstruktioner ger mycket intressanta perspektiv på personlighetsutvecklingen, t ex kommunikation, dubbelkommunikation, kvalitetsmärkning av kommunikation, dubbelbindning, kontroll av en relation, definition av en relation och symtom som strategisk kommunikation.

3.4 Socio-kulturell aspekt

Så snart man vidgar analysen av personlighetens utveckling från en strikt avgränsad grupp, t ex sekelskiftets wiensocietet eller amerikanska college-studerande, kommer såväl den interpsykiska som den interpersonella nivån att upplevas som otillräcklig. Ju större social eller kulturell spridning den observerade populationen har ju mer kommer ramfaktorernas betydelse att framträda. De livsvillkor under vilka individen utvecklas har ungefär samma roll som förutsättningsaspekterna på den somatiska nivån. De underlättar eller försvårar utvecklingen i något avseende. Kulturmönster formar mål, som upplevs eftersträvansvärda och ger normativa anvisningar om medel för att nå dessa mål. Detta får avgörande betydelse för uppfostrans inriktning och den vuxne personens ambitionsnivå etc. Inom en kultur finns undergrupper av ekonomisk, social och kulturell karaktär, som definierar mål och medel på skilda sätt. Intressanta klassiska belysningar av kulturaspekterna gör t ex Erik E.Eriksson och

Fromm (se t ex "Flykten från friheten", 1973). De analyser av organisationskulturer som Ebeltoft gör hör väl även hemma på denna nivå. Hans förenklade klassificeringar är tankeväckande läsning.

Jag har på de närmast föregående sidorna ytterst summariskt försökt belysa personlighetspsykologiska teorier och modeller, som haft betydelse för mitt sökande. Framförallt har jag försökt notera de begrepp och konstruktioner, som varit och är generativa.

4. NÅGRA GRUNDLÄGGANDE KONSTRUKTIONER OCH DEFINITIONER I DEN STRUKTURANALYTISKA PERSONLIGHETSTEORIEN

Min strävan har varit, som jag skrev i kapitlets inledning, att få en pedagogiskt användbar personlighetsmodell, som skulle kunna ligga till grund för metodutveckling inom lärarutbildningen samt vara tolkbar av lärarkandidater. Modellen har fyra grundkonstruktioner: Förutsättningar, struktur, relation och strategi.

4.1 Förutsättningar

Förutsättningarna är av principiellt två slag: a) inom individen, somatiska faktorer med genetisk eller levnadshistoriskt utsprung och b) socio-kulturella faktorer, aktuella livsbetingelser.

Förutsättningarna är personlighetsmässigt passiva, dvs de är ej involverade i utarbetandet av individens strategier. De kan betraktas som individens resurser, somatiska eller sociala, vilka vid t ex en ackommodationsprocess (överfört Piaget-begrepp med samma innebörd) kan aktiveras, dvs integreras i en struktur. På grund av t ex läsning av en viss bok kan jag tolka min bostadsmiljö på ett annat sätt än under de tio år jag bott i området. Samma förhållanden har rått hela tiden (varit förutsättningar) men strukturerats på ett annat sätt. En väsentlig aspekt i det som ibland benämnes som "medvetandegörande pedagogik" är just att aktivera de passiva förutsättningarna inom och omkring individen.

4.2 Struktur

Strukturbegreppet är i min användning ungefär detsamma som hos Piaget (så vitt jag förstår). Piaget (1972) definierar det på följande

sätt:

"En struktur är, som en första approximation, ett system av transformationer, som i egenskap av system (i motsats till summan av element) inbegriper lagar .....Utmärkande för en struktur är således de tre egenskaperna totalitet, transformationer och självreglering."

Israel definierar begreppet i förordet till samma bok på följande sätt:

"Struktur är ett system av regler för formation och transformation som åstadkommer mening, vilken förmedlas av tecken tillhörande ett språk."

Med en mer final definition skulle jag vilja uttrycka det på följande sätt: "Strukturer är de begrepp, konstruktioner, relationer och bearbetningsmönster som är involverade vid utarbetandet av strategier". Begrepp står för ord med för individen klart upplevd empirisk förankring, medan konstruktioner har mer överordnad karaktär och får sin betydelse i ett nätverk. Med relationer avses dels de förhållanden som begreppen och konstruktionerna har till varandra,t ex överordnade - underordnade, tidsmässigt och situationsmässigt samband, dels motivationella och emotionella aspekter. Relationsbegreppet på strukturell nivå är parallellt till de "relationsdefinitioner", som behandlas nedan. Relationerna behöver inte vara medvetna för individen. Strukturerna svarar för stabilitet och kontinuitet i personligheten, men de förändras genom assimilations- och ackommodationsprocesser.

4.3 Relation

Varje aktivitet och varje registrering av ett skeende en människa upplever innebär att hon försätts i relation till något i omgivningen. Denna relation tolkas och definieras med hjälp av aktuella strukturer. Individen kan definiera sin relation såväl i förhållande till objekt ("Nu ska jag äntligen fälla Dig" - en relationsdefinition i förhållande till ett träd som länge skuggat altanen) eller till subjekt ("Hon verkar så villig och tänd, så det ska nog gå bra" - en annan typ av "fällnings"-relation definierad). Vi är klart medvetna min definition av relationen i förhållande till ett subjekt "möts" av en motdefinition, under förutsättning att min existens uppmärksammats. I förhållandet mellan två människor kan det bli fråga om att någon önskar ta kontroll över relationen. Enligt

Haley (1975) råder en symmetrisk relation om båda parter upplever sig som likaberättigade och ömsesidigt definierar relationen på detta sätt, medan han betecknar den som komplementär om en partner söker kontrollera den. Även i våra relationer till icke-subjekt kan relationen beskrivas som symmetrisk eller komplementär. Inför en matematisk uppgift befinner jag mig i ett symmetriskt förhållande om jag har strukturella resurser att lösa den.

Att definiera en relation innebär bl a att individen försätts i spänning och ikläder sig ett ansvar. Ju mer van man är vid en viss typ av relation, etablerade rutiner finns för definitionen, desto mindre är spänningen. Ju ovanare relationen är, desto osäkrare blir min definition av den och desto högre blir spänningen. Trygghet innebär att jag har resurser att förutsäga hur en förväntad relation skall definieras. För förändring av personligheten krävs att jag försätter mig /försätts/ i svårdefinierade relationer. Lyckas jag definiera den konstruktivt kan en strukturell ackommodation åstadkommas - jag får ett nytt perspektiv. Misslyckas jag i definitionen kan jag omdefiniera min relationsberedskap mot större slutenhet - jag håller mig till "säkra" relationer. Flykt och försvar kan här vara användbara konstruktioner.

Att en definiering av en relation innebär ansvar, innebär att jag själv eller någon i omgivningen förväntar sig relationsutveckling.

4.4 Strategi

Strategi bygger på en plan att förändra relationen genom handling. En relation är aldrig stabil. Så snart den definierats leder en handling (även att inte säga eller göra något betecknas här som handling) till dess förändring och krav ställs på en omdefiniering av relationen. Vetskapen om denna dynamik gör att spänningsinslaget (den emotionella komponenten) är förståeligt i alla relationer. I vissa sammanhang, då de strukturella resurserna ej förmår definiera relationen, upplevs intensiv ångest och relationen omdefinieras genom någon flykthandling.

För tydlighetens skull vill jag skilja på handling och beteende. Med handling avser jag individens aktivitet i relationen. Den bygger på en strategi för relationsförändringen. Definiering-

en av relationen och strategien är förankrad i personlighetsstrukturer. Med beteende avses här "icke-relationsförankrad" aktivitet. Jag kan gäspa för att demonstrera att jag är utled på relationen - en handling, men gäspningen kan även utlösas av stimuli som är irrelevanta för relationen - ett beteende.

4.5 Schematisk beskrivning av relationsprocessen

1. Tolkning av uppmärksammat skeende. Integrering av situationsupplevelse, tidigare erfarenheter och bakgrund (tidigare och parallella skeenden). Strukturell bearbetning.
2. Definition av relationen. Hur mycket angår det mig?
3. Strategi för förändring/utveckling av relationen.
4. Handling.
5. Effekter.
6. Återkoppling till 1. "Tolkning ...."

5. ETT EXEMPEL

En lärare har en elev i sin klass som ideligen stör undervisningen genom rop och skrik. De handlingar som han kommer att vidtaga är beroende av aktuella strukturer, tolkningen, definition av relationen och de strategier som blir resultatet av processen. Vi kan bl a tänka oss följande för situationen adekvata strukturkomplex:

A. I en vanlig klass skall det gå vanliga elever. Avvikare som stör och bråkar har inte där att göra.

B. För att hjälpa en elev med svårigheter måste jag förstå hans livssituation. Jag måste då skaffa mig relevant kunskap om honom.

C. Kunskap om en människa ger mig makt över honom. Jag vill inte utöva makt. Vi skall vara jämlika.

D. Elever får ej särbehandlas - då kommer de att definiera sig som avvikare (föreställningar om stigmatisering).

E. Genom att hans avvikelse uppmärksammas får han en positiv konsekvens och beteendet tenderar att bli mer etablerat.

Med hänsyn till vilken av dessa strukturer som dominerar hos läraren blir relationsdefinitionerna och strategierna helt olika. Skulle alla strukturer vara aktuella med samma styrka, befann sig läraren i en absurd situation. Varje strategi skulle bedömas

som felaktig ur någon eller några aspekter.

Hur skulle relationsdefinitioner och strategier kunna tänkas se ut i de olika fallen? Jag gör ett försök till formuleringar mot bakgrund av mina aktuella strukturer:

A. Definition: "Jag vill inte ha med honom att göra. Ett nödvändigt ont så länge han går här".
Strategi: "Kör ut honom i korridoren!" (kortsiktig). "Få honom till obs-klinik!" (långsiktig).

B. Definition: "Han har säkert det svårt med sig själv. Jag är villig att ta ansvar för en hjälpande och förstående relation till honom. Bara jag har tillräckliga kunskaper om honom tror jag att jag skall kunna kontrollera och utveckla vår relation."
Strategi: Samtal med elev och föräldrar för informationssamlande som grund för förklaring alt förståelse.

C. Definition: "Trots hans störande sätt vill jag ha en symmetrisk relation till honom."
Strategi: "Kamratskap och 'hejsansvejsan'."

D. Definition: "Jag är en del av det system som slår ut människor, som stämplar dem som avvikare. Jag får inte få honom att uppleva sig annorlunda än andra."
Strategi: "Inte göra speciellt väsen av hans störande uppträdande. Kanske skämtsamt eller försiktigt ingripa vid mer kritiska tillfällen. Framför allt får jag inte komma dragande med vad han gjort tidigare."

E. Definition: "Jag vet hur man skall kunna kontrollera hans beteende. Ta det bara sakligt och systematiskt. Bli inte engagerad."
Strategi: "Nonchalera icke önskvärt beteende. Förstärk det önskvärda."

För den lärare som ej har dessa parallella strukturer kan utformandet av strategien vara mycket enkel. För honom kanske det endast finns en möjlighet att definiera relationen. Tidigare, i anslutning till Stern, formulerade jag en sats, som är tillämpbar här:"självklarheten i livet avtar med den strukturella differentieringen". Graden av medvetenhet skulle alltså sammanhänga med aktuella parallella struktureringsmöjligheter, som underlag för relationsdefinitionen. Denna medvetenhet kan leda till oförmåga att utforma strategier. Det är därför det är angeläget att individen har en överordnad strukturberedskap, ideologi, etik, livsplan etc, som kan vägleda utformandet av strategier.

6. VAD SKALL MODELLEN VARA BRA FÖR?

Jag har på de senaste sidorna försökt precisera några av de konstruktioner jag arbetar med. Själv upplever jag denna modell som utvecklingsbar. De fyra grundkonstruktionerna är relativt enkla att förstå och man håller bländaren relativt öppen mot upplevelserna. Populariseringar av typ "barnet, föräldern och den vuxne" undviks liksom mystifieringar av psykoanalytisk typ. Jag har under våren prövat modellen i tre situationstyper: ITV-simulerade relationer med hjälp av ITV/VR (se s 44), rollspelsituationer och de s k strukturanalytiska samtalen (se s 48). Vägledande analysfrågor har i samtliga situationstyper varit:

a. Vilken strategi har/hade du? (Hur tänkte Du?)
   Handlingen och effekten är registrerbara och ingår givetvis i analysen.
b. Hur definierade Du relationen?
c. Varför tror Du att Du gjorde just denna definition? (struktur?)

Givetvis finns ännu mycket arbete kvar för utvecklande och testande av denna modell och dess effekter för personlighetsutvecklingen hos lärarkandidater och mig.

7. SIMULERING AV INTERPERSONELLA RELATIONER MED HJÄLP AV ITV/VR

Under höstterminen 1974 initierade B. Bierschenk (se bl a Bierschenk, 1974 a, 1974 b och 1976) arbetet med att simulera lärare-elev relationer med hjälp av ITV/VR. Grundtanken var att efter en initialschen stimulera kandidaterna till strategiutformning (beslut angående handling) och att en uppsättning videobandade situationer skulle finnas till hands, som skulle kunna vara lämpliga konsekvenser av kandidaternas handlingsförslag. Tekniken skulle enligt min mening vara en utomordentligt värdefull metod för analys av min personlighetsteoretiska ansats och därigenom även ett värdefullt instrument för personlighetsutveckling. Vid arbete med de simulerade situationerna skulle såväl strategiutformning och definierandet av relationer som de underliggande strukturerna kunna diskuteras.

Tidigare hade jag arbetat med motsvarande teknik, men där jag genom berättande och korta kommentarer gav initialscen och handlingskonsekvenser. Det mest utarbetade materialet av denna typ benämnes "Den konjaksdrickande eleven". Initialscenen är en korridorsituation efter lärarens kaffe på 10-rasten. Klassen är oordnat samlad utanför det låsta klassrummet. Två av de mer arbetsamma eleverna i klassen kommer fram till läraren och säger fnissande: "Kalle är på toaletten och dricker konjak". Därefter är det fritt fram för handlingsförslag och verbaliserade konsekvenser. Simuleringen har alltid varit framgångsrik och intressseväckande. Efterarbetet, analysskedet, har givit många infallsvinklar på relationsdefinitioner och underliggande strukturer. Tidigare elever, som jag träffat, brukar ofta aktualisera upplevelserna i samband med simuleringen.

7.1 Beskrivning av SIR 1 och 2

Grundmaterialet för utvecklandet av SIR 1 och 2 (SIR = Simulering av Interpersonella Relationer eller Simulation of Interpersonal Relations) utgjordes av ett konkret fall från min skolpsykologtid. En nästan totalt isolerad familj med två barn får sin ängslige son överflyttad från specialklass till vanlig klass i årskurs fyra. Trots klasslärarens och mina insatser misslyckas vi i integreringen av eleven och han återföres till specialklass under höstterminen, där han ytligt sett anpassar sig väl. För att få alternativa handlingsförslag fick kandidater i M4 föreslå åtgärder efter en verbal initialscen. För utförligare beskrivning av konstruktionsarbetet hänvisas till Frost (1975).

Då mitt huvudsyfte med SIR inte var forskning utan konstruktion av ett pedagogiskt hjälpmedel i linje med min teoriansats, kom SIR 1 och min "pedagogiska" variant, SIR 2, att skilja sig åt på några väsentliga punkter. Dels önskade jag styra valet genom skriftliga alternativ till initialscen och valkonsekvenser, dels ville jag ha scenerna mer informationsladdade, vilket gör att de ofta är avsevärt längre i SIR 2 än i SIR 1. Den preliminära utformningen av SIR 2 framgår av bilaga 1, som är hämtad från Frost (1975). Resultat av enskilda kandidaters arbete med simulatorn redovisas i samma rapport.

7.2 Pedagogisk prövning av SIR 2

Vt 1976 har jag vid tre undervisningstillfällen prövat SIR 2, dels i två grupper av terminskurs 2 på speciallärarlinjen (gren 1) och dels med fyra kandidater på avslutningskursen för oexaminerade folkskollärare.

På speciallärarlinjen användes SIR I under de första fyra lektionerna i kursen "Olika modeller för att beskriva, förklara och åtgärda skolproblem". Temat för de första åtta lektionerna var uppväxtvillkor. Efter att ha träffat Göran (huvudpersonen i SIR) och hans familj fick deltagarna i rollspelsform möta två andra familjer (läraren fick där fungera som simulator). Grupperna bestod av 11 respektive 10 deltagare. Under simulatorövningarna delades varje grupp i två arbetsgrupper, som fick arbeta i skilda rum med var sin scen-uppsättning. Efter att ha tagit del av det skriftliga bakgrundsmaterialet och informerats om frågeformuläret (bil 2) fick de se initialscenen. Därefter var det meningen att de enskilt skulle ta ställning och skriva ned den omedelbara impulsen, den långsiktiga strategien och motivet. Gruppen med mellan- och högstadielärare fungerade bra enligt mina planer, medan lågstadielärargruppen blev allt för engagerad för enskilt arbete och en livlig diskussion startade omedelbart, vilken jag ej fann mig motiverad att bryta. (Det kan kanske anmärkas att åtta av de tio deltagarna i lågstadielärargruppen hade deltagit i mina "strukturanalytiska" samtal.)

Efter de enskilda besluten utdelades förslagen till alternativa lösningar. Avsikten var här att man i gruppdiskussionens form skulle kunna enas om ett lämpligt alternativ samt ange ev

reservationer och motiv för gruppens val. Samma rutin, enskilda handlingsförslag med motivering följt av gruppdiskussion för beslut angående alternativ och avgivande av kommentarer, skulle sedan upprepas efter varje scen.

Den första gruppen fungerade bra enligt anvisningarna, medan den senare förkastade mina alternativ och föreslog "egna" lösningar. Det intressanta var att jag i samtliga fall utom ett kunde visa en scen i överensstämmelse med gruppens förslag. Vid det tillfälle då jag inte kunde visa någon scen föreslogs att vaktmästaren eller skolvärdinnan skulle se till klassen medan läraren samtalade med Göran och modern i annat rum. Men här var det ju lätt att göra lösningen praktiskt omöjlig genom verbala kommentarer.

Efter genomgång av SIR 2 följde i varje grupp en diskussion med båda arbetsgrupperna samlade. Diskussionen utgick från de enskildas impulser och strategier samt gruppernas val. Den försökte spegla hur man definierat den upplevda relationen och vilka strukturer som skulle kunna förklara skillnaderna i definitionerna. De strukturkomplex som framkom i den skriftliga redovisningen och i efterbehandlingen kan sammanfattas på följande sätt:

a. "Det gäller att inte göra för mycket väsen av det hela. Behandla honom som alla andra. Låt honom inte fixeras i någon avvikarroll."
b. "Den där mamman har skämt bort honom totalt. Bara jag får i väg henne så skall jag nog klara av killen." Relationen mor-barn tolkas här framförallt som moderns bindning till pojken, medan hans ev bindning till modern nonchaleras.
c. "Killen måste få kamrater." Ett barn måste ha jämnåriga kamrater för att utvecklas harmoniskt.
d. "Mjuk invänjning är det viktigaste." Vi vänjer oss vid det mesta bara det inte går för fort.
e. "Uppmuntran" - ett ofta redovisat strukturfragment, som sannolikt hör hemma i en inlärningspsykologisk grundstruktur. Vad som skall uppmuntras, när och hur är alltid svårare att få preciserat.
f. "Förväntan gör honom rädd" - "För pojkens trygghet." Att definiera en relation skapar ett spänningstillstånd. Pojken har nu hamnat i en ovan och svårdefinierad relation.

g. "Tala med mamman och pojken, så jag får veta mer, innan jag gör något" - del i ett avvaktande och utredande strukturkomplex.

Efter den analyserande diskussionen följde en metodvärdering. Båda grupperna var synnerligen positiva till metoden som sådan. Den hade varit mycket aktiverande och gett upphov till stimulerande diskussioner i de fyra arbetsgrupperna och efterbehandlingen i de två större grupperna, 11 respektive 10 deltagare, hade varit givande. Framförallt framhölls betydelsen av att olika personer kunde göra så skiftande tolkningar.

Beträffande detaljer och scener framfördes viss kritik. Lågstadielärargruppen var helt negativ till mina alternativ, som de på ett tidigt stadium nonchalerat, medan den andra gruppen inte framförde denna kritik. Beträffande enskilda scener upplevdes de flesta som naturliga och någon enhetlig tendens märks inte i de kritiska kommentarerna utom beträffande telefonscenen med specialläraren. Man tycks allmänt reta sig på den. Detta leder visserligen till intressanta diskussioner men avleder uppmärksamheten från huvudproblematiken.

Då lågstadielärargruppen nonchalerat mina alternativ och jag trots detta lyckats genomföra visningen av SIR II, ville jag pröva hur det skulle vara att arbeta helt utan färdiga alternativ. Denna metod användes utan svårigheter med gruppen oexaminerade folkskollärare i juni 1976.

Diskussionsresultatet var av ungefär samma karaktär som för speciallärarna (alla de fyra deltagarna hade lång lärarerfarenhet). Två noterade avvikelser beträffande diskuterade strukturer framkom: a) En kandidat föreslog att Göran och modern skulle sändas hem omedelbart och att läraren efter skolan skulle gå hem till dem. Detta ser jag som del av en accentuerad avvaktande och utredande grundstruktur. b) "Jag kan inte sitta här och fundera ut hur jag skulle handla. Det gör jag aldrig, liksom. Jag känner liksom på mig - och hur det blir så blir det rätt". En ateoretisk intuitiv struktur framskymtar. Efter en längre diskussion blev han mer medveten om att riktigt så spontan i sitt handlande, som han trodde, var han inte.

7.3 Fortsatt arbete med SIR 2

I den andra versionen av SIR 2, som jag håller på att arbeta fram, avser jag att utesluta de skriftliga alternativen och försöka få till stånd "scenpooler" från vilka val kan göras med ledning av kandidatgruppernas förslag. Detta kan åstadkommas genom att vissa scener från SIR 1 kompletterar SIR 2. Scenen med specialläraren har klippts ned.

Prövning av version två kommer enligt planerna att ske i två speciallärargrupper ht 1976.

Fördelen med de skriftliga alternativen var att materialet skulle kunna få mer allmän användning i lärarutbildningen. Utan alternativ fordras det en grundlig förtrogenhet med scenernas innehåll, vilket kan bli alltför krävande för läraren.

Den ökade flexibilitet som "poolsystemet" innebär och den större frihet som gruppdiskussionerna får, då alternativen slopas, hoppas jag skall väga upp denna nackdel. En utförlig lärarhandledning kan kanske underlätta användandet. Simuleringstekniken har av mig och kandidaterna upplevts mycket positivt och det vore önskvärt om alternativa relationer kunde bearbetas på samma sätt. De mest aktuella planerna f n är att få möjlighet att konstruera en simulering av relationer i förhållande till en aggressivt utlevande elev.

8. DE "STRUKTURANALYTISKA" SAMTALEN

Som ett led i det fortsatta arbetet med teoriansatsen och för att inom dess ram utveckla en personlighetsfördjupande metodik, har jag under vt 76 lett en samtalsgrupp på speciallärarlinjen. Deltagarantalet maximerades till åtta. Samtliga anmälda kom från lågstadielärarlinjen.

Syftet med de strukturanalytiska samtalen kan sammanfattas i tre punkter:

1. Diskussion och analys av absurda relationsdefinitioner för att medvetandegöra deltagarna om metastrukturernas betydelse. En absurd relation innebär att den kan definieras på flera olika sätt p g a att parallella strukturer aktualiseras. De strategier som blir resultatet upplevs som konfliktladdade, "Hur jag än gör så blir det fel", och ångestprovocerande. Meta-

strukturerna är av integrerande och överordnad karaktär, ideologier, livsåskådningar etc. Samtalens syfte var naturligtvis däremot ej att åstadkomma avskärmning genom "frälsning" - en överordnad struktur utestänger alla andra alternativ.

2. Analys av generativa konstruktioner i litteratur i syfte att utveckla existerande strukturer genom assimilering samt ev initiera ackommodation. Generativa syftar här på att konstruktionerna ges personlig innebörd och uppfordrar till bearbetning.

3. Träning i att använda personlighetsmodellen för analys av eget handlande. I inledningssamtalet presenterades "modellen" så enkelt som möjligt och samtalens syfte diskuterades. Vi försökte även markera hur denna typ av gruppsamtal skilde sig från andra verksamheter, t ex gruppdynamiska övningar, sensitivitetsträning och psykoanalytiskt förankrade samtal. I detta sammanhang betonades även två vägledande normer som skulle känneteckna samvaron, nämligen

a) Den ömsesida "respekt" vi skulle visa. Ingen deltagare skulle "våldföra" sig på en annan. Att våldföra sig i dessa sammanhang innebär att man definierar en relation åt någon. Varje individ skulle ha rätt att formulera sig själv, även om det skulle ta tid. I samtal människor emellan är detta ovanligt. Det är vanligare att "vi som vet" avbryter och utvecklar en annan persons ansatser eller gör en elegant sammanfattning. I den klientcentrerade terapin är det senare en etablerad teknik. Att be om förtydliganden, att ifrågasätta innebörden och att deklarera en annan åsikt var givetvis tillåtet och uppmuntrades. Vi skulle även försöka avstå från att "symtomtolka" andras utsagor - "Hon säger nog så på grund av ...". Kommunikationen skulle med Ginotts term (se t ex Ginott, 1975) vara kongruent.

b) Gruppledare skulle ej få vara neutral utan ingå i gruppen och deltaga i samtalen på samma villkor som de övriga.

Den första regeln visade sig vara mycket svår att tillämpa konsekvent, speciellt för mig, och vi fick många nyttiga upplevelser, som belyste det minimala språkliga våldet.

Gruppen träffades sammanlagt 12 gånger och varje sammankomst hade ett i förväg bestämt tema, som vi hade förberett genom "fundering" eller läsning. Styrningen av temat var ej på något sätt rigid. Analyser och diskussioner vid sidan av huvudtemat var mycket vanliga. Följande huvudtema blev resultatet av verksamheten (temat bestämdes gången före nästa sammanträffande).

1. De strukturanalytiska samtalen. Diskussion av modellen och funderingar kring personlighetsutvecklingen.
2. Omställningsproblem och anpassningshandlingar under den första terminen på speciallärarlinjen.
3. Rogers, C.: "Människor i grupp". (1974.)
4. Den vuxna människans utveckling. Börjesson, B.: "Samtal med K - en bok om identitet". (1974.)
5. Den vuxna människans utveckling. Cullberg, J.: "Kris och utveckling". (1975.)
6. Hur definierar vi varandra - likhetsdefinitioner contra olikhetsdefinitioner.
7. Makt människor emellan.
8. Uppleva svårigheter i speciallärarrollen. Behovet av metastrukturer.
9. Frihet-självbedrägeri. Fromm, E.: "Flykten från friheten". (1973.)
10. De dolda normerna i skolsamhället - rollspel med diskussion.
11. Vad speciallärarutbildningen betytt för min utveckling.
12. " " " " " " .

Deltagarna var överlag relativt aktiva även om denna grupp måste betecknas som mer reserverad och stillsam än flertalet av de undervisningsgrupper jag haft. Själv upplever jag samtalen som alltför ensidigt intellektuellt präglade. De emotionella komponenterna vid relationsdefiniering kom i skymundan. Om det beror på gruppatmosfären eller på metodiken är svårt att avgöra.

Utvärderingen skulle dels ske i form av allmän diskussion, dels genom skriftliga fria rapporter, som anonymt inlämnades efter sista sammanträffandet. Diskussionen, som färgats av att jag var med, betonade olika positiva upplevelser man haft under samtalen. Speciellt framhölls betydelsen av de möten då vi analyserat litteratur, medan de friare sammankomsterna ej hade upplevts stimulerande i samma omfattning. De skriftliga rapporterna kom att handla om hela speciallärarutbildningen och kan ej ligga till

grund för utarbetande av utvärderingsinstrument för de strukturanalytiska samtalen. Att detta missförstånd uppkom sammanhänger troligen med temat för de sista gruppsamlingarna, "Vad speciallärarutbildningen betytt för min utveckling".

De strukturanalytiska samtalen som metod är liksom teoriansatsen ännu i ett utvecklingsskede. Mina egna subjektiva upplevelser och deltagarnas osystematiserade utsagor får mig att tro, att metodiken är av intresse för lärarutbildningen och värd att vidareutveckla.

9. REFERENSER

Angyal, A. Neurosis and treatment. A holistic theory. New York: The Viking Press, 1973.

Arndt, W. Theories of personality. New York: MacMillan, 1974.

Arte, H. Testprofil och tolkning av intraindividuella differenser. Stencil. Stockholms universitet, 1966.

Arte, H. Testprofil och tolkning av intraindividuella differenser. Nordisk Psykologi, 1967, 19 (4-5), ss 267-270.

Arte, H. En psykolog och hans problem. I: Haellquist (Red) Elever med problem. Svenska förbundet för specialpedagogik. Inform 2, 1972. Ss 12-15.

Aspelin, G. Vägarnas möte. Lund: Doxabiblioteket, 1974.

Ayer, A.J. Språk, sanning, logik. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1953.

Bandura, A. Principles of behavior modification. London:Holt, 1970.

Bergström, L. Objektivitet. Stockholm: Prisma, 1972.

Bierschenk, B. Strategier och tekniker för självstyrning och beteendeförändring. Stencil. Malmö: Lärarhögskolan, 1974. (a)

Bierschenk, B. Personlighetsutveckling i lärarutbildningen: Processanalys och beteendeträning. Stencil. Malmö: Lärarhögskolan, 1974. (b)

Bierschenk, B. Processanalys och beteendeträning i lärarutbildningen. Simulering av interpersonella relationer (SIR). Pedagogiska hjälpmedel (Malmö: Lärarhögskolan), nr 19, 1975.

Bierschenk, B. Explorationer i pedagogisk och psykologisk ekologi. Stencil. Malmö: Lärarhögskolan, 1976.

Börjesson, B. Samtal med K - en bok om identitet. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1974. (a)

Börjesson, B. Att återupprätta en identitet. Familjebehandling på Barnbyn Skå. Rapport utgiven av Stockholms barnavårdsnämnd, 1974. (b)

Chomsky, N. Människan och språket. Stockholm: Pan, 1969.

Cullberg, J. Kris och utveckling. Stockholm: Natur och Kultur, 1975.

Ebeltoft, A. Nye samarbeidsformer i skolen. Oslo: Tanum Norli, 1973.

Eriksson, E.H. Barnet och samhället. Stockholm: Natur och Kultur, 1954.

Fromm, E. Flykten från friheten. Stockholm: Natur och Kultur, 1973.

Frost, G. Lärarbeteenden och elevreaktioner: Beskrivning och utprövning av två i beteendevetenskapliga teorier förankrade simulatorer. Pedagogisk-psykologiska problem (Malmö:Lärarhögskolan), Nr 279, 1975.

Ginott, H. Teacher and child. Toronto: MacMillan, 1975.

Haley, J. Psykoterapi - strategi och teknik. Stockholm: Natur och Kultur, 1975.

Hall, C.S. & Lindzey, G. Theories of personality. London: Wiley, 1959.

Harris, T. Jag är okay Du är okay. Stockholm: Aldus, 1974.

Harvey, O.J., Hunt, D. & Schroder, H. Conceptual systems and personality organisation. New York: Wiley, 1961.

Kuhn, T.S. The structure of scientific revolutions. Chicago: Univer of Chicago Pr., 1970.

Liljeström, R. Uppväxtvillkor. Stockholm: Allmänna förlaget, 1974.

Marx, M. (Ed.) Theories in contemporary psychology. New York: MacMillan, 1963.

Mead, G.H. Mind, self and society. Chicago: Univer of Chicago Pr., 1934.

Midwinter, E. Priority education. London: Penguin, 1972.

Piaget, J. Strukturalismen. Stockholm: Prisma, 1972.

Radnitzki, G, Contemporary schools of metascience. Göteborg: Akademiförlaget, 1970.

Rogers, C. Client-centered therapy. Boston: Houghton Mifflin, 1965.

Rogers, C. Människor i grupp. Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1974.

Rosengren, B. & Öfwerström, A. (Red.) Modern svensk psykoterapi. Lund: Prisma, 1971.

Smith, F. & Miller, G. (Eds.) The genesis of language. Cambridge Massachusetts: The M.I.T. Pr., 1966.

Stevenson, L. Seven theories of human nature. Oxford: Clarendon Pr., 1974.

Trankell, A. Kvarteret Flisan. Stockholm: Norstedts, 1973.

10. BILAGOR

1. Beskrivning av scenerna i SIR 2
   (från Frost, 1975, s 26-29)
2. Handlingsanalys

BESKRIVNING AV SCENERNA I SIR 2

Fp får efter att ha läst instruktionen och bakgrundsinformationen se initialscenen och därefter på experimentatorns uppmaning slå upp i häftet (se bilaga 4.1). Fp har där tre förslag att välja mellan. Om fp väljer förslag 1 - modern skickas hem. Du placerar G långt fram i klassrummet. Han får lätta uppgifter - får han som konsekvens se hur läraren lugnar modern och säger att det är bäst att hon går hem. Nästa sekvens visar hur de nya eleverna presenteras och hur G blygt tittar ner i bänklocket. Sedan får klassen fylla i ett intresseschema. G vägrar fylla i det och sitter och fingrar på sin penna. Sekvensen därpå visar hur klassen kommer in från rast och hur G's bänk står tom. Läraren frågar vart G tog vägen på rasten och bänkkamraten upplyser om att han gått hem.

Om förslag 2 väljs - modern stannar kvar i klassrummet; du bestämmer tid för hembesök och tar kontakt med G's förre lärare, får fp se relativt långa huvudsekvenser. Första sekvensen visar hur läraren lugnar modern och hur G och modern får sätta sig långt bak i klassrummet. Andra sekvensen visar hur eleverna i klassen får presentera sig själva. Nästa delsekvens visar ett kort samtal mellan läraren och G's moder, där läraren uppmuntrar modern och dessutom bestämmer tid för hembesök. Ny huvudsekvens visas och fp får se ett hembesök, där läraren samtalar med G's föräldrar. Fadern är mycket passiv och ointresserad. Läraren får information om G's trassliga uppväxttid med växlande boendemiljöer och om G's dåliga kamratkontakt och hans hårda knytning till modern. Sista huvudsekvensen visar ett telefonsamtal mellan G's nye och gamle lärare. Nye läraren får här upplysningar om G's intressen (läsa, räkna) och tips om hur han skall få kontakt med honom. G's behov av vuxentrygghet poängteras i samtalet.

Om förslag 3 väljs - modern väntar i ett närliggande rum. Du presenterar eleverna och utser faddrar för de nya. Du ordnar en rundvisning av skolan - visar hur läraren påpekar det olämpliga i att modern är med i klassen och hur han och G följer modern ut genom dörren. Ny sekvens - klassen diskuterar och kommer med förslag på inrättningar som de nya eleverna bör känna till och visas. Faddrar till de nya utses. G sitter hela tiden tyst och tittar ner i bänken. Ny sekvens - läraren uppmanar faddrarna att visa de nya eleverna runt. Stefan, G's fadder, går fram till G

och säger att han skall visa de nya eleverna runt. Stefan, G's fadder, går fram till G och säger att han skall visa honom runt: "kom nu, Göran". G skakar på huvudet och viskar "nej".

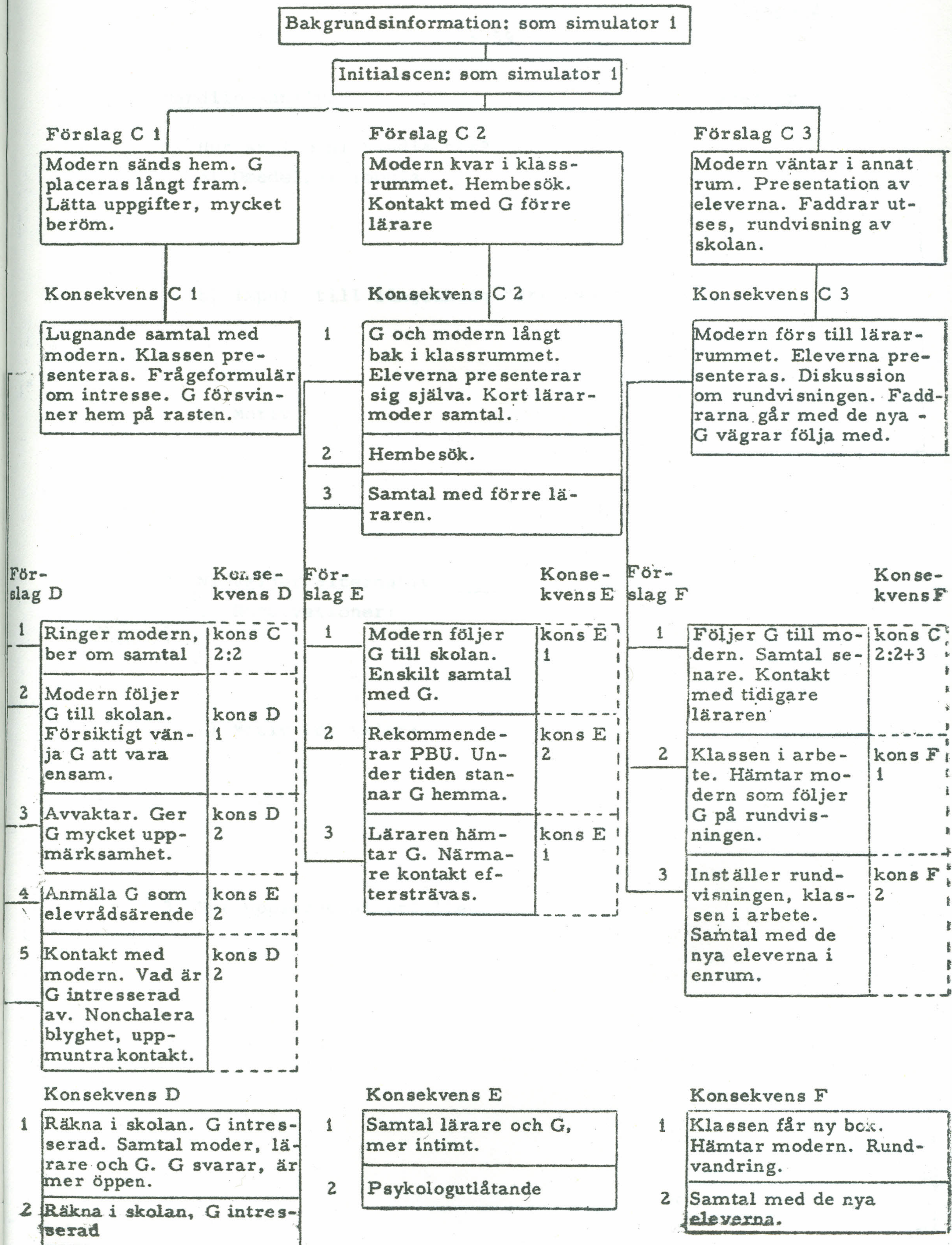
Om förslag 1 valts, uppmanas fp att slå upp D i häftet: om förslag 2. E; och om förslag 3, F (se bilaga 4.2-4.4).

Om fp uppmanas slå upp D och där väljer förslag 1 - ringer modern och ber om samtal - får han se det tidigare redovisade hembesöktet (se bilaga 4.2). Konsekvensen av förslag 2 - du ber modern följa G till skolan nästa dag. Du försöker vänja G att vara ensam, visar en räknelektion, där läraren frågar varför G räknar på ett speciellt sätt och får svar av G. Läraren berömmer hans fina siffror. Ny sekvens - ett samtal efter lektionen mellan G, modern och läraren, där läraren konstaterar att det gått mycket bättre och modern frågar G om han inte tror att det skall gå bra i den nya klassen. Läraren säger att i morgon kanske inte G's moder behöver vara med hela dagen. G muttrar svagt "nää". Om förslag 3 väljs - du förhåller dig avvaktande och ger G mycket uppmärksamhet - får fp se samma räknelektion som visades som första delsekvens i förslag 2. Vid val av förslag 4 - du anmäler G som elevvårdsärende, uppmanas fp att slå upp G i häftet och läsa psykologutlåtandet där (se bilaga 4.5). Vid val av förslag 5 - du kontaktar modern och tar reda på vad G är intresserad av, du nonchalerar G's blyghet och uppmuntrar alla kontaktförsök, följer som konsekvens räknelektionen, som även visades som reaktion på förslag 3.

Om fp i sitt första val tagit förslag 2 uppmanas han av experimentatorn att välja bland förslagen under E (se bilaga 4.3). Om fp väljer förslag 1 - du ber modern följa G till skolan och har där ett enskilt samtal med honom - får han se en scen, där läraren och G sitter på en bänk och hur läraren försiktigt försöker få kontakt med G. Läraren spårar ett intresse för läsning hos G och frågar om G läser serietidningar. G muttar "ja". Läraren frågar om G tycker om Asterix. Detta ger en omedelbar positiv reaktion hos G, som skiner upp och säger "ja, mycket". Ett öppet samtal om figurerna i Asterix utspinner sig, där G talar om att han beundrar en seriefigur som slåss, vilken kan leda tanken till att G är aggressionshämmad. Om lk väljer förslag 2 - du rekommenderar PBU (Psykiska Barn- och Ungdomsvården) och

låter G under väntetiden stanna hemma - uppmanas han att ta del av psykologutlåtandet under G i häftet. Vid val av förslag 3 - du hämtar själv G på morgonen och försöker lära känna honom bättre - får fp se samma konsekvens som för förslag 1, dvs enskilda samtalet mellan G och hans lärare.

Om fp tagit förslag 3 som första val uppmanas han att välja ett av förslagen under F i häftet. Om han där valt förslag 1 - du följer G till modern; du ber om att få ett samtal med modern och talar även med G's förre lärare - får han som konsekvens se scenen med hembesöket och den med telefonsamtalet mellan den nye och den förre läraren, som beskrivits i samband med förslag under C i häftet. Vid val av förslag 2 - du sätter klassen i arbete och hämtar under tiden modern. Hon och G får gemensamt gå med på rundvisningen - får fp i TV-monitorn se hur läraren inställer rundvisningen och i stället delar ut en ny Oä-bok till klassen att titta i, medan han går ut en stund. Ny sekvens - läraren kommer in genom klassrumsdörren tillsammans med G's moder. Klassen blir överraskad, G tittar upp litet förvånad från bänken. Läraren säger att G's moder också ville följa med på rundvisningen och föreslår att den sker omedelbart. Om förslag 3 väljs - du inställer rundvisningen och sätter klassen i arbete. Du pratar med G och några få andra i enrum - får fp se ett gruppsamtal mellan läraren och fyra elever: G, G's fadder, en annan ny elev och dennes fadder. Läraren pratar med de två sistnämnda om intressen - fotboll - och övergår sedan till att prata med G och faddern, Stefan, om vad som intresserar dem. Det visar sig att Stefan tycker om att läsa, och på frågan om G tycker om det också, blir svaret ja. Samtalet glider in på Asterix, som båda pojkarna är mycket intresserade av. G skiner upp, då Stefan erbjuder honom att låna honom tidningar.



Figur 2. Beskrivning av SIR 2

Handlingsanalys Scen nr ______

1. Hur skulle Ni handla här?
   a) Omedelbar impuls

   b) Impuls till långsiktig "strategi"

   c) Motiv

2. Ni väljer alternativ ______
   a) Reservationer:

   b) Motiv för valet:

3. Hur upplevde Ni utfallet?

ISSN 0346-5004